

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolme - vuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta päiväkodissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Viivi Tuominiemi

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Viivi Tuominiemi		
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta päiväkodissa		
Title Kindergarten teachers perceptions on musical education for children under the age of three		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksessa tapahtuvan musiikkikasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tutkimus on rajattu koskemaan juuri opettajien näkemyksiä, sillä he toimivat ryhmänsä pedagogisina johtajina ja ovat vastuussa koko ryhmän laadukkaan varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteutumisesta ja sen arvioimisesta. Musiikkikasvatus liitetään osaksi muita taideaineita ja musiikillinen ilmaisu on lapselle ominainen tapa toimia ja ajatella. Musiikilla on tutkittu olevan vaikutusta lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, sekä oppimiseen ja siksi on tärkeää, että musiikillisen ilmaisun eri muotoja tuetaan varhaiskasvatuksessa toteutettavalla musiikkikasvatuksella.</p> <p>Tutkimusosa on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jossa aineistonkeruumenetelmänä toimi sähköinen kyselylomake. Kyselylomake lähetettiin saatekirjeineen 30 varhaiskasvatustyksikköön Etelä-Helsingissä. Lopullinen otos muodostui 10 kyselyyn vastanneesta varhaiskasvatuksen opettajasta. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin kautta teemoittelemalla etsien aineistosta yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia, sekä tutkimalla aineiston eroavaisuuksia.</p> <p>Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat pitivät musiikkikasvatusta merkittävänä alle kolmevuotiaiden lasten kielen kehityksen tukijana ja turvallisuuden tunteen luojana perushoitotilanteissa. Musiikin nähtiin myös olevan luonteva tapa olla vuorovaikutuksessa pienten lasten kanssa. Opettajien oma musiikillinen harrastuneisuus näkyi vastauksissa siinä, miten he kokivat omat taitonsa toteuttaa varhaiskasvatusta ohjaavien dokumenttien tavoitteiden mukaista musiikkikasvatusta. Haasteiksi opettajat kokivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden musiikille asetettamien tavoitteiden epäselkeyden, omat taitonsa opettaa musiikkia, musiikinteorian riittämättömyyden sekä säestystaidon puutteen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatus, musiikki, musiikkikasvatus, päiväkotito, varhaiskasvatuksen opettaja		
Keywords Early childhood education, music, musical education, kindergarten, kindergarten teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Viivi Tuominiemi		
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta päiväkodissa		
Title Kindergarten teachers perceptions on musical education for children under the age of three		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 69 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The goal of this research is to explore the perceptions kindergarten teachers, working with children under the age of three, have on the execution of musical education within early childhood education and its significance on a child's overall growth, development and learning. The research is limited to concerning only the opinions of kindergarten teachers, as for the teachers work as the groups pedagogical leaders and are responsible for the planning execution of high-quality early childhood education. Musical education is included as a part of other fine arts subjects and musical expression is a typical way of functioning and thinking for a child. Music has been proven to have an influence on the development of a child's personality and therefore it is necessary that various ways of musical expression are supported through musical education in early childhood education.</p> <p>The study has been carried out as a qualitative research, in which the material has been formed with an electronic questionnaire. The questionnaire was sent with an accompanying letter to 30 early childhood education centers in the city of Helsinki. The final sample consisted of the answers of 10 kindergarten teachers. The material was analyzed by using recurring themes and finding similarities and resemblances in the answers and studying the differences.</p> <p>According to the results, kindergarten teachers saw musical education as a significant support for the development of linguistics within children under the age of three. Musical education was also seen as creating the feeling of secureness for the child while basic needs were attended to like in toilet and clothing situations. Music was seen as a natural form of interaction with small children. Teachers experienced musical education in their training leading up to their job as a kindergarten teacher differently. The teachers saw for example their lack of skills in accompaniment and the scarce knowledge of musical theory as a challenge for accomplishing adequate musical education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatus, musiikki, musiikkikasvatus, päiväkot, varhaiskasvatuksen opettaja		
Keywords Early childhood education, music, musical education, kindergarten, kindergarten teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

JOHDANTO	1
2 ALLE KOLMEVUOTIAIDEN LASTEN MUSIIKKIKASVATUS	4
2.1 Musiikki alle vuoden ikäisenä.....	4
2.2 Musiikkikasvatuksen merkitys lapsen oppimisen näkökulmasta.....	6
2.3 Pienten lasten musiikkikasvatuksen suunnittelu ja sisällöt	9
2.4 Musiikkikasvatus varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa	12
2.5 Varhaiskasvatuksen opettaja musiikkikasvatuksen toteuttajana	15
3 MUSIIKKIKASVATUKSEN ULOTTUVUUKSIA VARHAISKASVATUKSESSA	19
3.1 Musiikki lapsen sosioemotionaalisenä kokemuksena.....	19
3.2 Musiikin yhteys lapsen puheeseen ja kielen kehitykseen	22
3.3 Musiikin yhteys lapsen motoriseen kehitykseen	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
5.1 Tutkimusmenetelmä.....	28
5.2 Aineiston hankinta.....	30
5.3 Aineiston analyysi	31
6 TUTKIMUSTULOKSET	34
6.1 Miksi musiikkikasvatus on tärkeää?.....	35
6.2 Tärkeitä elementtejä musiikkikasvatuksessa	39
6.3 Näkykö varhaiskasvatuksen opettajan oma musiikkitausta hänen näkemysissään?	42
6.4 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli musiikkikasvattajana	45
6.5 Vastaako opettajien käsitykset velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita?	46
7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA VIITEKEHYKSEN NÄKÖKULMASTA...49	
8 LUOTETTAVUUS	56
9 POHDINTAA.....	60
LÄHTEET.....	64
LIITTEET	70

KUVIOT

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajien oma musiikillinen tausta.....44

Kuvio. 2. Kokevatko varhaiskasvatuksen opettajat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden musiikille asettamat tavoitteet selkeinä?.....47

Johdanto

”Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvin) tekemän selvityksen mukaan Suomalaisen varhaiskasvatuksen laatu ja sen vaihtelevuus puhuttaa paljon. Osassa päiväkodeista varhaiskasvatuksen sisällölliset tavoitteet toteutuvat selvityksen mukaan heikosti tai vain osittain juurikin taito- ja taideaineiden osalta. Selvityksen mukaan tästä epätasa-arvosta kärsivät entiten alle kolmevuotiaat lapset, sillä heille ei järjestetä päivittäin pedagogista toimintaa henkilöstön kokiessa sen liian vaativaksi pienten lasten kanssa. Erot varhaiskasvatuksen laadussa voivat vaikuttaa lasten kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen, sekä näkyä myös myöhemmin lasten kouluvalmiuksissa. (koulutuksen arviointikeskuksen Karvin selvitys Helsingin Sanomissa 6.9.2019)”

Lähdin suunnittelemaan tämän pro gradu -tutkielman aihetta perustuen johonkin ajankohtaiseen ilmiöön varhaiskasvatuksen kentällä, johon minun olisi mahdollisuus omalla toiminnallani vaikuttaa. Tämä yllä mainittu Karvin selvitys herätti minussa suurta huolta, joten lähdin selvittämään mahdollisia syitä selvityksen antamiin tuloksiin. Tein kandidatin tutkielmani musiikkikasvatuksen parissa ja se toimii myös tämän tutkielman perustana. Halusin kuitenkin lähteä syventämään tätä itselle jo tuttua aihepiiriä pro gradukseni ja uuden näkökulman tähän tutkielmaan tuo vuonna 2015 laadittu ja sen jälkeen vuonna 2018 uudistettu varhaiskasvatustalaki (2018/540) ja sen pohjalta uudistetut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joista käytän tässä tutkimuksessa lyhennettä Vasu-perusteet. Tämä uusi asiakirja ei ole sitä edeltävän asiakirjan mukaisesti enää suositus, vaan se muuttui kansalliseksi normiksi, joka velvoittaa koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä sitoutumaan sen asettamiin tavoitteisiin ja sisällön mukaiseen toimintaan päiväkodeissa, perhepäivähoidossa, sekä muussa varhaiskasvatuksessa. (Vasu-perusteet 2018, 17-18). Myös varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien nimitys muutettiin näiden asiakirjojen uudistamisen ohella lastentarhanopettajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi. Tässä työssä käytän näitä nimikkeitä toistensa synonyymeina.

Musiikilla on aina ollut iso merkitys henkilökohtaisessa elämässäni erilaisten musiikkiharrastuksien parissa sekä varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessäni. Monipuoliset musiikkikasvatuksen menetelmät toimivat päivittäin työvälineinä omassa työssäni, joten olen yleisesti kiinnostunut toteutettavan musiikkikasvatuksen tavoitteellisuudesta päiväkotiryhmissä, sekä työntekijöiden, etenkin varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä musiikin merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Hujalan ja Turjan (2011, 122) mukaan pienen lapsen musiikillista oppimista voidaan kutsua merkitykselliseksi ja monimuotoiseksi prosessiksi, jossa moni-

puolinen musiikillinen toiminta vaikuttaa positiivisesti lapsen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja näin ollen tukee lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista (Hujala ym. 2011, 121-122; Luukkala ym. 2018, 12). Varhaisten musiikillisten oppimiskokemusten tulisi aina syntyä ilman suorituspainetta, jolloin lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi sekä yksilönä että ryhmässä. Siksi lapsen varhaisiin musiikillisiin kokemuksiin tulisi aina liittyä leikinomaisia elementtejä aikuisen lapsilähtöisessä ohjauksessa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa musiikillista toimintaa, joka on suunnattu alle kouluikäisille lapsille. Sitä voidaan toteuttaa päiväkodin lisäksi esimerkiksi perhepäivähoidossa, kerhoissa, soittotunneilla, musiikkileikkikouluissa ja kotona (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 2001, 9). Musiikkikasvatuksella varhaiskasvatuksen kontekstissa taas tarkoitetaan esimerkiksi laulamista, loruttelua, soittamista, liikkumista, visuaalista ilmaisua, mielikuvia ja tarinoita, sekä aktiivista kuuntelua (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 356). Suomalainen pienten lasten kanssa toteutettava musiikkipedagogiikka perustuu oppimiseen leikin kautta ja se on saanut viitteitä eri musiikkipedagogisista suuntauksista, kuten Kodaly-, Suzuki- ja Orff- pedagogiikasta (Lindeberg-Piironen, Ruokonen & Pantisu 2017, 347, 355–357). Kodalyn (1977) ajatuksiin perustuvan musiikkikasvatusfilosofian mukaan jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus saada ikä- ja kehitystasolleen sopivaa musiikkikasvatusta, mutta tämä onnistuu kuitenkin vain siten, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat koulutetaan varhaisiän musiikkikasvattajiksi. Varhaiskasvatuslaki (540/2018 10 §) määrittää, että varhaiskasvatusympäristön tulee olla lasta kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys, sekä muut edellytykset huomioon ottaen. Näin ollen on tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja luo musiikillista kokemista ja oppimista tukevan oppimisympäristön, joka mahdollistaa positiivisen ilmapiirin, jossa jokainen lapsi voi tuntea onnistumisen elämyksiä turvallisesti kokeillen (Hongisto-Åberg ym. 2001, 178).

Rajasin tutkimukseni koskemaan juuri varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lasten musiikkikasvatuksesta, sillä varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiimensä pedagogisena johtajana ja on vastuussa ryhmän toiminnan tavoitteellisesta suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Oletuksenani on, että erilaiset käsitykset heijastuvat opettajan omassa ajattelussa ja näin ollen näkyvät myös hänen toiminnassaan. Myös opettajien oman musiikkitaustan vaikutus musiikkikasvatuksen toteuttamista kohtaan kiinnostaa, sillä ennako-olettamukseni on, että jos opettaja on harrastanut itse aktiivisesti musiikkia, on hän todennäköisesti myös aktiivisempi toteuttamaan musiikkikasvatusta

omassa päiväkotiryhmässään. Hongisto-Åberg ym. (2001, 9–11) vahvistavat tätä ennakko-oletustani, sillä heidän mukaansa aikuisen omat asenteet musiikkia kohtaan näkyvät hänen tavassaan toimia. Huolenaiheekseni on noussut varhaiskasvatuksen henkilöstön, etenkin opettajien kokemat haasteet musiikillisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Laadukkaan musiikkikasvatuksen toteutuminen ei saisi olla kiinni henkilöstön, etenkin opettajan omasta musiikillisesta harrastuneisuudesta tai sen puutteesta.

Esi- ja alkuopetusikäisten lasten musiikkikasvatusta on tutkittu enemmän kuin pienten alle kolmevuotiaiden ja siksi halusin ottaa tutkimuskohteeksi juuri alle kolmevuotiaat lapset. Tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimivat, joilla on joko opisto- tai yliopistopohjainen varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto tai sosiaalialan koulutus. Työn aineistonkeruu toteutettiin avoimella kyselylomakkeella (Liite 2), joka lähetettiin sähköisesti eri varhaiskasvatusyksiköihin Helsingissä. Tutkimusosassa selvitin, mitä tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat musiikkikasvatuksesta ja millaisia käsityksiä heillä on sen toteuttamisesta. Tähän haettiin vastauksia viiden tutkimuskysymyksen avulla, jotka ovat: miksi opettajat pitävät musiikkikasvatusta tärkeänä, millaisista elementeistä alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatus tulisi opettajien mielestä koostua, onko opettajan omalla musiikkitaustalla merkitystä siihen miten hän itse toteuttaa musiikkikasvatusta, millainen on opettajan rooli musiikkikasvattajana ja mikä merkitys uudella velvoittavalla vasu-perusteilla on opettajien käsityksiin. Tutkimustulokset analysoitiin sisällönanalyysin kautta teemoittamalla ja näin perehdyttiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin musiikkikasvatuksen toteuttamisesta heidän omassa alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässään.

2 Alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatus

Lapsen musiikillinen kehitys alkaa jo varhain ennen lapsen syntymää. Varhaisten vuosien musiikilliset kokemukset vaikuttavat tehtyjen tutkimusten valossa lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, oppimiseen sekä henkilökohtaisen musiikkisuhteen syntymiseen. Tulen seuraavaksi esittelemään musiikin merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta aina sikiöstä varhaiskasvatukseen asti. Kuvaan musiikkia oppimisen näkökulmasta, sekä paneudun musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, suunnitteluun sekä sisältöihin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Avaan myös tämän luvun lopussa varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja, sekä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa varhaisiän musiikkikasvattajana.

2.1 Musiikki alle vuoden ikäisenä

Papousekin (1996, 101) tutkimusten valossa sikiöaikana vauvalle kehittyä äidin sydämen sykkeen ja verenkierron ansiosta selkeä rytmien äänimaailma, jolloin pieni lapsi on heti syntymästään alkaen herkkä aistimaan esimerkiksi rytmin ja tempon vaihteluja ympäristössään. Sikiö alkaa reagoida äidin kehon rytmiiikkaan ja tämän ulkopuolelta kuulemiinsa ääniin jo raskausviikolla 20-24 kehittyneen vibraatioastin avulla. Sikiö pystyy aistimaan ja kuulemaan äidin kuuntelemaa musiikkia, tämän puhetta, sekä äidille juttelevien ihmisten ääniä. Äänet kuuluvat kohtuun kuitenkin vielä vaimennettuina ja etenkin korkealla resonoivat äänet vaimentuvat paljon. (Papousek 1996 101-108; Huotilainen 2004; Gilmour ym. 2013.) Huotilaisen (2009) mukaan äkillinen kova ääni saattaa saada sikiön räpäyttämään silmiään tai jopa sätkähtämään, kun taas pitkäkestoinen rauhallinen musiikki saattaa rauhoittaa sikiön pulssia. Varsinainen kuuloaisti kehittyy sikiölle kuitenkin vasta viidennen raskauskuukauden jälkeen. (Huotilainen 2009, 122; Gilmour ym. 2013.)

Tehtyjen aivotutkimusten valossa sikiö kykenee jo kuukausia ennen syntymäänsä oppimaan ja muistamaan erilaisia musiikillisia asioita, kuten äidin äänen, puheen ja laulun (Gilmour 2015; Hujala ym. 2011, 126). Kivelä-Taskisen (2008, 35) tutkimuksessa vauva rauhoittui juuri sikiöaikana kuulemaansa ja edelleen syntymän jälkeen muistamaansa lauluun, jonka koki rauhoittavana kohdussa ollessaan. Partasen, Kujalan, Tervaniemen ja Huotilaisen (2013) tutkimuksessa selvisi, että pieni lapsi pystyi muistamaan sikiöaikana kuulemansa kehtolaulun vielä useita kuukausia syntymänsä jälkeen. Tässä tutkimuksessa seurattiin 24:ää raskaana olevaa naista raskauden viimeisen kolmanneksen ajan. Puolet sikiöistä kuulivat erästä tuttua kehtolaulua viitenä päivänä viikossa ja myöhemmin syntymänsä jälkeen nämä vauvat reagoivat tuttuun melodiaan paljon

voimakkaammin, kuin muut tutkimukseen osallistuneet vauvat. Tämä tutkimus vahvistaa ajatusta siitä, että sikiö pystyy tunnistamaan ja muistamaan vielä syntymänsä jälkeen ympäröivän maailman ääniä. (Partanen ym. 2013.) Marjasen (2009) tekemä tutkimus osoittaa, että sikiön kokemat musiikilliset kokemukset jo ennen syntymää olivat myös merkittäviä äidin ja vastasyntyneen lapsen välisen kiintymyssuhteen kehityksen kannalta. Yhteenvetona voidaan todeta, että vastasyntynyt vauva saapuu maailmaan sikiöaikaisten musiikkimuistojensa kanssa. Tämän vuoksi vauva on kiinnostunut oppimaan äänien tuottamista ja nauttii myös myöhemmin musiikin kuuntelemisesta. Lapsen musiikilliset kanavat, jotka aistivat esimerkiksi musiikkia ympäristöstä, ovat edellä esitettyjen tutkimustulosten valossa avoinna jo ennen tämän syntymää. Niiden avulla lapsi pystyy muodostamaan ensimmäisen oman musiikkisuhteensa ja kehittämään sitä edelleen. (Huotilainen 2009.)

Huotilaisen ja Särkämön (2012) mukaan musiikin havaitseminen alkaa lapsella aivojen sisäkorvasta, jossa se muunnetaan erilaisiksi sähköimpulsseiksi. Tämä signaali kulkee kuulohermoja pitkin aivorunkoon, joka on esimerkiksi äänen voimakkuutta käsittelevä osa. Sieltä ääni jatkaa matkaansa edelleen kohti kuuloaivokuorta, jossa äänestä analysoidaan erilaisia peruspiirteitä, kuten korkeutta, kestoa, sointia ja liikettä. Koska aivojen oikealla puolella nähdään Huotilaisen (2012) ym. mukaan olevan parempi taajuusresoluutio kuin vasemmalla, tapahtuu musiikin käsittely yleisesti aivojen oikealla puolella. (Huotilainen & Särkämö 2012, 15.) Pieni vauva pystyy jo havaitsemaan sekä erottelemaan musiikista erilaisia äänenkorkeuksia, sointiväriä ja kestoa. Vauva pystyy tunnistamaan erilaisia melodioita ja rytmikuvioita heti syntyessään, sillä vastasyntyneet vauvat pitävät tutkimusten valossa enemmän tasasointisesta kuin riitasointisesta musiikista. Vauvojen on tutkitusti myös nähty pitävän enemmän laulamisesta kuin puhumisesta ja tähän perustuukin monen vanhemman lapselleen puhuma ”hoivapuhe”, joka sisältää paljon musiikillisia piirteitä, kuten äänenkorkeuden muutoksia ja toistuvuutta. Vauva pystyy havaitsemaan puheesta sen sävelkorkeuden keston ja erilaisia painotuksen muutoksia, joiden avulla hän pystyy havaitsemaan erilaisia tunnetiloja puheesta. (Huotilainen & Särkämö 2012, 15-18.) Tämän jälkeen noin puolen vuoden iässä, lapsi alkaa yleensä jokeltamaan ja pyrkii ilmaisemaan itseään ilmein, elein ja liikkein. Tässä vaiheessa lapsi alkaa harjoitella puhetta edeltäviä sosiaalisia ja motorisia toimintoja. (Huotilainen & Särkämö 2012, 19.)

2.2 Musiikkikasvatuksen merkitys lapsen oppimisen näkökulmasta

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”leikkiminen, liikuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella” (Vasu-perusteet 2018, 20.) Musiikillinen toiminta tulee nähdä kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia tukevana toimintana. Vasu-perusteissa myös linjataan, että lapsen tulisi varhaiskasvatuksessa saada kokea itse monipuolisia taiteellisen ilmaisemisen kokemuksia ja myös mahdollisuuksia tehdä itse musiikkia. (Vasu-perusteet 2018, 42-43.)

Musiikillinen oppiminen on lapselle taiteellinen prosessi, jossa rikas musiikillinen ympäristö tukee lapsen ajattelua, tunteita ja toimintaa, jotka yhdessä liittyvät lapsen kokemusmaailmaan ja näin ollen vaikuttavat lapsen kokonaispersoonallisuuden ja tunteiden kehittymiseen (Ruokonen 2001, 121). Niin musiikkikasvatuksessa kuin kaikessa kasvatustoiminnassa onkin tärkeää, että aikuinen osoittaa lapselle aidosti välittävänsä siitä mitä tekee ja omalla käytöksellään mallintaa haluttua toimintaa ja siitä kumpuavia tunteita (Lindeberg ym. 2017, 19). Tällainen musiikillinen prosessi synnyttää lapsessa samaan aikaan sekä leikillisen että fantasian tilan, joka taas antaa tilaa lapsen omille ajattelu- ja tunneprosesseille (Hongisto-Åberg ym. 2001, 54). Huotilainen (2012) toteaa, että musiikin kuuntelemisen on todettu sekä rentouttavan että kehittävän lapsen itsesääntelyä, tuottavan mielihyvää ja lisäävän motivaatiota oppimiseen. Musiikkipsykologi J. Sloboda (1987) tukee tätä ajatusta, sillä hänen mukaansa musiikki tuottaa lapselle erilaisia emootioita ja musiikin harrastamiseen motivoiva voima löytyykin musiikista itsestään (Sloboda 1987, 28). Huotilaisen (2012) tutkimuksen valossa musiikki vaikuttaa lapsen pikkuaivoihin, jossa tapahtuu motivaation käsittely. Näin ollen voidaan todeta, että musiikki voi edesauttaa myös lapsen oppimista kokonaisvaltaisesti motivaation synnyttämisen kautta.

Ruokonen (2009, 22) esittää musiikin tukevan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, ja siksi musiikillisen itseilmaisun eri muotoja tulee edistää varhaiskasvatuksessa toteutettavalla musiikkikasvatuksella. Musiikin merkitys korostuu lapselle etenkin tilanteissa, joissa musiikilla on positiivinen vaikutus tilanteen lopputulokselle. Varhaiskasvatuksessa musiikkikasvatus voidaan näin luontevasti liittää kaikkeen muuhun toimintaan kuten perushoito- ja siirtymätilanteisiin, sekä leikkeihin (Ollaranta & Simojoki 1989, 133). Eri-laiset arjen perushoitotilanteet rakentavat lapsen perusturvallisuutta, tunnetta minuu-

desta ja kuulumisesta johonkin. Niiden toistuvuus ja jatkuvuus luovat pohjaa esimerkiksi lapsen muistille ja tunteille. (Helenius, Karila, Munter, Mäntynen & Siren-Tiusanen 2001, 54.) Lehtonen (2007) tukee tätä ajatusta, sillä hänen mukaansa musiikilla on voima eheyttää lapsen tunne-elämää. Perushoitotilanteet, kuten vaipan vaihtaminen tai pukeminen, voivat olla pienelle lapselle aluksi jännittäviä. Niiden yhteydessä musiikilla voi olla suuri merkitys, kun lapsen huomio saadaan kiinnitettyä pois jännittävistä tilanteista juuri musiikin avulla. (Ollaranta ym. 1989, 136.) Musiikki voidaan liittää näin ollen myös osaksi lapsen omia tunnekokemuksia sekä oman identiteetin rakentumista. Musiikin ja kaiken luovan toiminnan keskiössä on yksilön omien tunteiden ilmaiseminen. Musiikki voi muodostua yksilölle kanavaksi tutkia omia tunteitaan. Aivotutkimusten valossa eritoten dopamiinin erittymiseen aivoissa musiikin seurauksena on nähty olevan yhteydessä musiikkiin herättämään vahvaan tunnekokemukseen. (Huotilainen & Särkämö 2012, 20-23.)

Varhaiskasvatuksessa toteutettavalla musiikkikasvatuksella on sekä kulttuurinen että sivistyksellinen tehtävä. Musiikki on jo itsessään arvokasta ja se on oleellinen osa ihmillisyyttä ja ihmisenä olemista. Se on myös tärkeä osa kulttuuriamme. Toistaiseksi vanhimmat todisteet musiikista osana ihmiskulttuuria löytyvät Etelä-Saksasta, josta osana arkeologisia kaivauksia löydettiin 40 000 vuotta vanha luusta tehty soitin. (Huotilainen & Särkämö 2012.) Musiikki on toiminut läpi historian ihmiskulttuurin pääomana, joka on siirretty eteenpäin seuraavalle sukupolvelle ja on sitä edelleen (Erola 2005, 29). Laulua muistuttava kommunikointi on ollut aina osana ihmisen historiaa ja on luonut pohjan myös puheen synnylle (Huotilainen & Särkämö 2012). Näin ollen musiikilliset elämykset musiikkikasvatuksessa vahvistavat lapsen omaa kulttuurista identiteettiä ja sitä myötä myös itsetuntoa. Musiikkikasvatus voi myös toimia luontevana siltana muihin kulttuureihin tutustuessa, sillä musiikki on esimerkiksi luonteva yhteistyömuoto erilaisissa kulttuuritraditioihin liittyvissä tapahtumissa ja juhlissa (Hongisto-Åberg ym. 2001, 122). Musiikin merkitystä on korostettu myös maahanmuuttajalasten sopeutumisessa suomalaiseen kulttuuriin ja varhaiskasvatukseen, sillä lapsen alkuperäiskulttuurin musiikki voi auttaa lasta varhaiskasvatuksen aloituksessa ja tässä sopeutumisprosessissa luoden turvallisuuden tunnetta (Ruokonen 2006, 14).

Hongisto-Åberg ym. (2001, 173) nostavat teoksessaan Musiikki varhaiskasvatuksessa esille Suomen musiikkileikkikoulun opettajien oman valtakunnallisen järjestönsä puitteissa määrittelemät, alle kouluikäisille lapsille suunnatut musiikkikasvatuksen tavoitteet. Näistä tavoitteista he korostavat erityisesti lapsen myönteisen asenteen herättämisen musiikkia kohtaan. Musiikin avulla lapsi herkistyy kuuntelemaan ja erilaiset mu-

siikilliset oppimisympäristöt kehittävät lasta edelleen itsenäiseen musiikilliseen ilmaisuun. Musiikillista itseilmaisua lapsi voi taas Ruokosen (2009, 22) mukaan toteuttaa esimerkiksi laulamisen, soittamisen, tanssimisen, liikkumisen, dramatisoinnin ja maa-laamisen kautta. Myös musiikin varhaiskasvattajat ry., sekä tunnettu musiikkipedagogi Forrai (1998, 12) ovat laatineet omat tavoitteensa musiikkikasvatukselle varhaiskasvatuksessa ja edellä mainittu myönteisen asenteen herättäminen musiikkia kohtaan mainitaan merkitykselliseksi näissä molemmissa (Ollaranta, ym. 1989, 132). Tästä voimme todeta, että juuri kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan on tärkeä osa musiikkikasvatusta ja asettaa myös suuren vastuun varhaisiän musiikkikasvattajille.

Usein käytämme uuden asian opetteluun yhteydessä omasta mielestämme kannustavia termejä, kuten ”harjoitus tekee mestarin”, tai ”vain tekemällä oppii”. Myös Malcolm Gladwell (2008) on esittänyt teorian 10 000 tunnin säännöstä, jonka mukaan kuka tahansa voi tulla jossain asiassa mestariksi, jos vain harjoittelee sitä vähintään 10 000 tuntia. Musiikin saralla on kuitenkin todettu, ettei pelkkä harjoittelu riitä, sillä musiikillinen lahjakkuus on aina monen eri tekijän summa. Järvelän (2009) johtaman tutkimusryhmän tuloksien valossa musikaalisuus ja kiinnostus musiikkia kohtaan olisi osa ihmisen geenejä. Tutkimus osoitti, että musikaalisuus olisi yhteydessä ihmisen AVPR1A-geeniin, joka välittää aivoissa syntyvää kiintymyshormonia. Näin ollen musiikillisuus ja kaikki luovuus olisi osaltaan periytyvää, eikä vain harjoittelun tulosta. Tehtyjen aivotutkimusten valossa on todettu, että musiikin kuunteleminen ja tuottaminen muovaa aivorakenteita oppimista edistävään suuntaan ja edesauttaa esimerkiksi lukemaan oppimista. Myös tarkkaavaisuuden, päättelyn, muistin ja oman toiminnan ohjaamisen on todettu kehittyvän pitkäaikaisen musiikkiharrastuksen seurauksena. (Huotilainen 2012, 97-109.) Huotilaisen ja Särkämön (2012, 21) tutkimusten mukaan jo 15 kuukauden mittainen pianon soiton harjoittelu laajensi alueita kuulo- ja liikeaivokuorella, sekä kehitti lapsen kuulo- ja liiketaitoja. Myös Putkisen (2014) väitöskirjan tuloksien valossa varhaislapsuudessa tapahtuvalla musiikkiharrastuksella on positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiselle. Hänen tutkimuksensa mukaan musiikillinen toiminta saattaa muokata lapsen aivojen kehittymistä. Väitöskirjan tutkimukseen osallistui kaksi- ja kolmevuotiaita lapsia, joiden äänien hermostollista erottelukykyä tarkasteltiin mittaamalla erilaisten äänissä tapahtuvien muutosten synnyttämiä kuuloherätevasteita aivosähkökäyrällä (EEG). Tutkimuksessa arkipäiviäsiällä musiikkitoiminnoilla, kuten laulamisaella ja tanssimisella, nähtiin olevan suora yhteys lapsen kuulokykyihin varhaisessa lapsuudessa. Soittoharrastuksen nähtiin taas tehostavan äänien hermollista erottelua. (Putkinen 2014.) Kaikissa musiikkiharrastuksen merkitystä oppimiselle käsittelevissä tutkimuksissa on yhteisiä piirteitä ja vaikutuksen nähdään olevan suurin silloin kun musiikkiharrastus on aloitettu

jo nuorella iällä. Straitin ym. (2012) mukaan viiteen ikävuoteen mennessä aloitetulla musiikkiharrastuksella on vaikutusta keskittymisen parantumiseen kouluikäisenä. Tutkimuksen valossa lasten puheen erottaminen muusta melusta helpottui ja kuulomuisti parani. (Strait, Parbery-Clark, Hittner ja Kraus 2012.) Soinila (2018) taas korostaa omissa tutkimuksissaan musiikin, etenkin laulamisen merkitystä kuntouttavana menetelmänä. Musiikki aktivoi Soinilan mukaan aivoja etenkin varhaislapsuudessa, mutta vaikutuksen tiedetään jatkuvan koko ihmisen eliniän. Musiikilla voidaan Soinilan mukaan virkistää esimerkiksi muistisairaana ihmisen muistia ja sen tiedetään kohentavan ihmisen kognitionaalista sekä emotionaalista toimintakykyä. Musiikki voi myös kiihdyttää aivojen verenkiertoa ja sitä myötä aivotointa kehittyä ja aivojen massa voi kasvaa. (Soinila 2018.)

2.3 Pienten lasten musiikkikasvatuksen suunnittelu ja sisällöt

Kaiken varhaiskasvatuksessa suunnitellun ja toteutettavan toiminnan tulisi aina perustua varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin: varhaiskasvatustalakiin, sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, suhteessa jokaisen lapsen henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (Vasu- perusteet 2018). Näin ollen musiikkikasvatuksen voidaan varhaiskasvatuksessa ajatella koostuvan sekä suunnitelluista tuoki-oista että spontaaneista, päivittäin tapahtuvista yhteisistä hetkistä lapsen kanssa, jossa musiikki toimii vuorovaikutuksen välineenä sisältäen merkityksellistä musiikillista aines-ta. Molempia mainitsemiani tapoja toteuttaa musiikkikasvatusta tarvitaan lapsen musiikillisen mielenkiinnon herättämiseen, sekä tavoitteellisen musiikkikasvatuksen toteut-tamiseen. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 172 & Vasu-perusteet 2018, 38-39.) Musiikkikasvatuksen tulisi aina edetä järjestelmällisesti ottaen huomioon lapsen iän, kehitystason ja jokaisen ryhmän omat edellytykset. Vaikka musiikki on luovaa toimintaa, tulee musiikkikasvatuksen kuitenkin aina olla tavoitteiden pohjalta etukäteen suunniteltua. Luo-vuuden ja suunnitelmallisuuden ei tarvitse kuitenkaan olla toistensa vastakohtia, vaan ne voivat Ollarannan ym. (1989, 133-134.) mukaan täydentää toisiaan. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vahvistavat tämän tämän merkitykselliseksi, sillä nii-den mukaan kaikkien varhaiskasvatuksessa käytettävien työtapojen tulee aina tukea lapsen oppimista ja olla pedagogisesti perusteltavissa (Vasu-perusteet 2018, 28).

Pienten lasten musiikkikasvatuksen suunnittelussa, kuten kaikessa pedagogiikassa, on aina lähdettävä liikkeelle toiminnan tavoitteista, eli siitä mihin toiminnalla tähdätään. On mietittävä tarkoin, miten toiminta aloitetaan ja miten siitä edetään suunnitelmallisesti kohti näitä tavoitteita ja niiden toteutumista. (Ollaranta ym. 1989, 135.) Myös toiminnan

arviointi jälkikäteen on tärkeää, sillä vain arvioinnin kautta opettaja pystyy muokkaamaan omaa toimintaansa, seuraamaan lasten kehitystä ja muuttamaan esimerkiksi oppimisympäristöä tukemaan opeteltavaa asiaa paremmin (Hongisto-Åberg ym. 2001, 174). Etukäteen tehty suunnittelu on tärkeä osa prosessia, mutta opettajan on tärkeää myös toiminnan aikana havainnoida lapsia ja olla herkkänä lasten aloitteille, sekä käyttää tätä arvokasta tietoa suunnitellessaan uutta toimintaa. Etukäteen suunnitellut tavoitteet antavat suunnan toiminnalle, mutta myös toimivat motivoivana elementtinä opettajalle (Hongisto-Åberg ym. 2001, 172). Edes huolellinen suunnittelu ei kuitenkaan takaa pienten lasten kanssa työskennellessä, että kaikkea pystyisi ennakoimaan ja opettajan on myös opetettava mukautumaan tilanteisiin ja hyödyntämään erilaisia sattumatekijöitä ja reflektoinnin kautta oppia kokemuksesta myös itse (Hongisto-Åberg ym. 2001, 172-173). Onnistuneessa musiikkituokiossa jokainen lapsi voi tuntea onnistumisen kokemuksia turvallisessa ympäristössä. Turvallisuutta tilanteeseen luovat pysyvät toimintatavat, jotka ovat lapselle ennestään tuttuja. Toistojen avulla lapsi oppii vähitellen toimimaan tietyissä tilanteissa sen vaatimalla tavalla, joka taas tuottaa lapselle mielihyvää. Tuttujen elementtien kertaaminen auttaa myös lasta selviämään tulevaisuudessa uuden asian aiheuttamasta hämmennyksestä paremmin. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 178-179.)

Pienten lasten musiikillinen oppiminen on merkityksellinen prosessi, jonka tulisi aina perustua lapsen aikaisemmille taidoille, valmiuksille ja kokemuksille. Alle kolmevuotiailla lapsilla musiikkikasvatuksen tulisi Hujalan ym. (2011, 129) mukaan koostua kuuntelestusta, laulamisesta, soittamisesta, liikkumisesta ja riittelystä sekä näiden integroinnista. Jokaisen lapsen tulisi saada osallistua toimintaan omalla henkilökohtaisella tyylillään sekä ikätasolleen kuuluvalla tavalla. Musiikillisen oppimisen tulisi tapahtua alle kolmevuotiailla lapsilla aina ilman ulkoisia paineita, leikin kautta (Ruokonen 2006, 14). Ruokonen (2006) korostaa juuri leikin merkitystä lapsen musiikillisen oppimisen yhteydessä, sillä musiikkikasvatukseen tulisi pienten lasten kanssa liittää leikinomaisia kokemuksia aikuisen lapsilähtöisessä ohjauksessa. Parhaimmillaan tällainen leikkiin liittyvä musiikillinen ilmaisu tuottaa lapselle merkittävän mielihyvätunteen, joka voi johtaa virtaavaan flow- kokemukseen (Hujala ym. 2011, 125). Flow-tila tarkoittaa Jaakkolan (2015, 118) mukaan: ”äärimmäistä sisäisen motivation tai viihtymisen tilaa”, jolloin lapsi tuntee pystyvänsä mihin tahansa ja oppiminen on tällöin parhaimmillaan.

Lapsi oppii puhumaan kuulemalla ja matkimalla, joten lapselle on tärkeää puhua selvästi ja samoja sanoja toistaen. Tämä sama pätee myös musiikkiin. Samaa laulua kuulemalla ja matkimalla lapsi oppii. (Ollaranta ym. 1989, 136.) Pienen lapsen kanssa tulisi laulaa lyhyitä lauluja, joissa nimetään tuttuja asioita lapsen omasta kokemusmaailmasta ja pyritään sen myötä luomaan myönteinen ilmapiiri musiikkihetkeen. Kun aikuinen laulaa mallina lapselle, kasvaa sen perustalta myös lapsen kiinnostus laulamista kohtaan. Lapsi oppii tuottamaan aikuisen ilmaisua joko sitä suoraan jäljitellen tai jälkikäteen kuulemaansa prosessoiden. (Ruokonen ym. 2009, 24-25.) Myös kuuntelua ja keskittymistä voidaan alkaa opetella esimerkiksi kuuntelemalla millaisia erilaisia ääniä syntyy erilaisista äänilähteistä lapsen lähiympäristössä. Näin lapsi oppii erottelemaan ja tunnistamaan erilaisista materiaaleista syntyviä ääniä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 58-60.) Kun lapsi kasvaa, voidaan yhdessä alkaa nimeämään laulettavia lauluja, jolloin lapsi voi puheen kehittyessä itse alkaa toivomaan niiden laulamista (Hongisto-Åberg ym. 2001, 62).

Soittamisen tulee alkaa alle kolmevuotiailla lapsilla omasta kehosta. Oma keho onkin lapsen ensimmäinen, aina saatavilla oleva soitin (Ahonen 2017, 203). Tärkeintä on alussa löytää perussyke erilaisten taputusten ja esimerkiksi kävelyn avulla. Soittimia voidaan tämän jälkeen ottaa mukaan lapsen kehitystason mukaan ja aluksi aloitetaan motorisesti helposti hallittavista soittimista kuten kapuloista, marakasseista tai kulkusista. (Karppinen ym. 2001, 80.) Koska musiikillisia tavoitteita voidaan päiväkodissa täydentää monissa erilaisissa tilanteissa läpi päivän, ei suunnitellun musiikkituokion kesto tarvitse olla alle 3-vuotiailla lapsilla yli 15 minuuttia pidempi (Ollaranta ym. 1989, 143). On tärkeää miettiä toiminnan kestoa ryhmän edellytysten mukaan varautuen kuitenkin aina joustavuuteen ja suunnitelmien muuttamiseen (Hongisto-Åberg ym. 2001, 175). Musiikkituokio on hyvä alle kolmevuotiaiden lasten kanssa aloittaa ja lopettaa samankaltaisena, joka tuo tilanteeseen toistuvuutta ja näin ollen luo myös perusturvallisuutta. Tähän oiva ajatus onkin esimerkiksi jokin alku- ja loppulaulu, joka toistuu aina musiikkituokion alkaessa ja sen loputtua. Lasta tulisi palkita onnistumisesta myönteisen palautteen avulla, joka taas kannustaa tätä yrittämään uudelleen (Hongisto-Åberg ym. 2001, 180).

Alle kouluikäisten lasten kohdalla ei myöskään suositella minkäänlaista musiikillisen kyvyn testausta, vaan lapsia tulee ohjata ja kannustaa positiivisin keinoin erilaisten musiikkiharrastusten pariin (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 15). Tällainen kykyjen testaus liian nuorella iällä voi olla lapselle haitallista ja johtaa pahimmillaan siihen, että lapsi kokee ilmaisua koskevan kritiikin omaa arvoaan ja mahdollisuuksiaan loukkaava-

na ja tämä voi taas johtaa musiikista pois vetäytymiseen ja muusikillisten toimintojen myöhempään torjuntaan (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012). Tätä ilmiötä Juvonen ym. (2012) kutsuvat musiikkirajoittuneisuudeksi, jossa ei ole kyse musiikillisen osaamisen puutteesta, vaan huonojen kokemusten synnyttämästä yksilön omasta tunteesta. Usein tällainen ilmiö ruokkii itseään ja musiikkirajoitteinen kieltäytyy musiikillisesta toiminnasta jatkossa ja vakuuttaa muille ihmisille omaa osaamattomuuttaan. Näin ollen on hyvin tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja tiedostaa olevansa tekemisissä syvästi lapsen tunne-elämään ulottuvan ja henkilökohtaisen asian kanssa ja keskittyy positiivisiin opetusmenetelmiin, kannustamiseen ja musiikista saadun ilon tuottamiseen tukeksi lapsen musiikillista kasvua. (Juvonen ym. 2012.)

Suomalainen säveltäjä ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen lehtori Soili Perkiö (2014) on laatinut oman mallin kuvastamaan lapsen musiikillista kasvua ja musiikillisia tavoitteita: musiikillisen kasvun portaat- mallin, joka kuvastaa kymmenellä askelmalla lapsen musiikillisen kehityksen edistymistä porras kerrallaan. Mallin takana on ajatus Orff- pedagogiikan käsityksestä musiikillisesta oppimisesta. Mallin mukaan lapsen musiikillinen kasvu alkaa jo ennen syntymää ja sitä kuvastaa ensimmäinen porras. Toinen porras kuvastaa syntymän jälkeistä kasvua, joka näyttäytyy jatkuvana musiikillisena vuorovaikutuksena vanhempien tai esimerkiksi kasvattajan kanssa. Seuraavilla portaila näkyy vahvasti lapsen oma kokeilu, esimerkiksi äänen värillä ja voimalla, liikkuen, keho- ja rytmisoittimilla, laulaen, soittaen ja liikkuen, improvisoiden ja lopulta säveltäen itse. (Perkiö, Kaikkonen & Oksanen 2014, 21; Seppänen, Lindeberg-Piironen & Tarvonen 2017, 213–214.)

2.4 Musiikkikasvatus varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa

Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, Varhaiskasvatuslakiin, sekä valtakunnallisiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540, 2 §) määritellään varhaiskasvatuksen tarkoittavan pedagogisesti painottuvaa lapsen tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatuslain (3 §) mukaan muun muassa toteuttaa pedagogista toimintaa esimerkiksi taiteeseen ja kulttuuriperintöön liittyen ja myönteiset oppimiskemukset mahdollistaen.

Suomalaista varhaiskasvatusta ja sen järjestämistä ohjaavissa asiakirjoissa on tapahtunut paljon muutoksia viimeisten vuosien aikana ja yksi näkökulma tässä tutkielmassa onkin myöhemmin pohtia, miten tämä muutos näkyy juuri tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Osa varhaiskasvatuksen opettajista on saattanut harjoittaa opettajuutta eri työnimikkeillä, kahden eri lain ja useamman eri asiakirjan parissa, joten on ilmi selvää että tämä asia aiheuttaa opettajissa hämmennyksen tunnetta, sekä vaatii heiltä oma-aloitteisuutta ja ammatillisuutta pysyä ajan tasalla näiden uusien asiakirjojen määrittelemien käytäntöjen kanssa. Ennen vuotta 2015 varhaiskasvatusta ohjaava laki tunnettiin nimellä laki lasten päivähoidosta. Vuonna 2005 valmistuivat ensimmäiset varhaiskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka määriteltiin silloisen lain mukaan varhaiskasvatusta ohjaaviksi ja vain suuntaa antaviksi. Kun laki lasten päivähoidosta muutettiin varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015, samalla myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistettiin. Uudet Vasu-perusteet otettiin käyttöön varhaiskasvatusta velvoittavana asiakirjana vuonna 2016. Niistä tuli siis ohjaavan asiakirjan sijaan varhaiskasvatusta velvoittava asiakirja ohjaamaan suomalaista varhaiskasvatusta ja sen sisällön toteutumista. Syksyllä 2018 Varhaiskasvatustalakea uudistettiin jälleen ja siihen perustuen myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistuivat nykyiseen muotoonsa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä, sekä määrätä varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisistä sisällöistä. Sisällöissä esitellään musiikki selkeästi ja annetaan melko yksityiskohtaista tietoa musiikillisista elementeistä, jotka varhaiskasvatuksessa tulisi integroida päivittäiseen toimintaan. Kuitenkin kun tutkimustiedon valossa tiedetään paljon musiikin positiivisesta merkityksestä lapsen kehitykselle ja oppimiselle, voidaankin pohtia onko musiikille kuitenkaan annettu tarpeeksi painoarvoa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa?

Kaikki suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit pohjautuvat YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, jonka 31. artiklassa sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, lapsen iän mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kuvattu oppimisen alueet, jotka ohjaavat pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita. Musiikki kuuluu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattuun oppimisalueeseen nimeltään ilmaisun monet muodot, joka pohjautuu tähän mainitsemaani lapsen oikeuksien sopimuksen artiklaan. (Hujala ym. 2011, 122.) Ilmaisun monet muodot sisältää lapsen musiikillisen ilmaisun ja se esitetään siinä monitahoisena. Musiikin monitahoisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan sen mahdollisuutta auttaa lasta kasvamaan musiikillisessa itseilmaisussa ja musiikinteorian tietämyksessä

(Hujala ym. 2011,122.) Musiikkikasvatus on liitetty osaksi muita ilmaisun muotoja, sillä lasten taiteelliset peruskokemukset syntyvät musiikin ohella myös kuvataiteellisissa, draamallisissa sekä kädentaitoja ja lasten kirjallisuutta vaalivassa lapsen kasvuympäristössä (Vasu-perusteet 2018, 23). Musiikki avautuu lapselle havaitsemisen, kuunte-lun, luomisen ja tunteiden kautta. Myös lapsen oma mielikuvitus sekä intuitio auttaa tässä prosessissa (Vasu-perusteet 2018, 28). Musiikin avulla lapselle kehittyy harmo-nian, melodian ja rytmin kautta omakohtaisia kokemuksia, jossa hänen omat arvot ja asennoituminen musiikkia kohtaan alkaa pikkuhiljaa uusien kokemusten myötä hah-mottua (Vasu- perusteet 2018, 28).

Jokaisella kunnalla on valtakunnallisten asiakirjojen lisäksi vielä omat varhaiskasvatus-suunnitelmansa, jotka pohjautuvat kaikki valtakunnallisiin Vasu-perusteisiin, sisältäen vielä jokaiselle kunnalle omia piirteitä, kuten arvoja. Helsingin kaupungin varhaiskas-vatussuunnitelmassa on esimerkkinä lisättyä ajatus sosiaalisen osuuden vaikutukses-ta, jossa taiteellisen kokemisen kautta lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät: lapsi kehittyy ryhmän jäsenenä samalla edistäen lapsen omaa minäkuvaa ja valmiuksia ymmärtää ja jäsentää tätä ympäröivää maailmaa. Siinä nostetaan myös esille aikuisen rooli, joka nähdään ohjaavana ja mahdollistajana lasten mahdollisuudelle kokea taiteen tekemi-sen iloa yhdessä aikuisen kanssa kokeillen. (Helsingin kaupungin var-haiskasvatussuunnitelma 2019, 33.)

Musiikki liitetään Vasu-perusteissa (2018) osaksi muita ilmaisun muotoja ja niiden ta-voitteita varhaiskasvatuksessa kuvataan Vasu-perusteissa kappaleessa Ilmaisun mo-net muodot. Tämä kappale käsittää oppimisen alueena paitsi lasten musiikillisen, myös kehollisen, kuvallisen ja sanallisen ilmaisun. Kokonaisvaltaisuus ja eri ilmaisun muotojen yhdisteleminen toisiaan tukemaan, onkin Vasu-perusteiden mukaan ominais-ta kaikille taidemuodoille. Ilmaisulla ja taiteellisella kokemisella on muun muassa oppi-misedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja ajattelun taitoja edistäviä vaikutuksia. Ilmaisun monet muodot tutustuttavat lasta taiteeseen ja kulttuuriperintöön vahvistaen lasten osaamista monipuolisesti myös osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla. Kulttuurilla on merkittävä rooli osana lapsen identiteettiä, joten varhaiskasva-tuksessa tarjotaan monipuolisesti mahdollisuuksia kokea ja nähdä erilaisia kulttuu-rin muotoja. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tulisi aina sisältää sekä ennalta suunniteltua että spontaania toimintaa. Lapsia kannustetaan yksilölliseen ilmaisuun ja annetaan aikaa ja tilaa myös lasten yhteisille luoville prosesseille. (Vasu-perusteet 2018, 38-39.) Vasu-perusteiden (2018) mukaan eri ilmaisumuotoihin tutustuessa on

merkityksellistä, että oppimisympäristö on rakennettu lapsia innostavaksi sekä esteettiseksi. On tärkeää, että esillä on monipuolisia välineitä aikuisen riittävässä ohjauksessa.

Musiikillisen ilmaisun tärkeänä tavoitteena on tuottaa lapselle musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä, samalla vahvistaen lapsen omaa suhdetta ja kiinnostusta musiikkia kohtaan. Musiikilliseen ilmaisuun kuuluu oleellisesti elämyksellinen kuunteleminen, ääniympäristön havainnointi, laulaminen, loruilu, erilaisten soittimien kokeileminen, musiikin kuuntelu ja liikkuminen musiikin tahtiin. Edellä mainittujen keinojen avulla tulisi kehittää lasten valmiuksia hahmottaa musiikista äänen sointiväriä, voimaa, kestoa ja ta-soa. Lisäksi lapsi kykenee musiikkia hyödyntäen ymmärtämään erilaisia sanarytmejä, kehosoittamista ja perussykettä. Musiikin avulla lapsia rohkaistaan ilmaisemaan ajatuksiaan muun muassa tanssien, kertoen tai kuvallisesti ilmaisten. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa lapset saavat kokea myös iloa ja onnistumista musiikin yhdessä tekemisestä, esimerkiksi pienissä musiikkiesityksissä ja esiintymistilanteissa. (Vasuperusteet 2018, 39.)

2.5 Varhaiskasvatuksen opettaja musiikkikasvatuksen toteuttajana

Tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen opettajan roolia musiikkikasvatuksen toteuttajana. Esittelen ensin varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan vaikuttavia elementtejä ja sitä miten varhaiskasvatuksen opettaksi kouluttaudutaan. Lopuksi avaann varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa ja sitä miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasten musiikillista oppimista. Lisäksi tässä luvussa perehdytään siihen, miten hyvällä pedagogisella johtajuudella voidaan lisätä varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksen laatua.

Ruokonen (2020, 7) tuo esiin näkökulman siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja on usein ensimmäinen ja ainoa lapsen taidekasvattaja ennen kouluikää ja näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä voidaan nähdä arvokkaana juurikin erilaisten taiteenmuotojen välittäjänä uudelle sukupolvelle. Varhaisiän taidepedagogiikka on Ruokosen (2020) mukaan lisäksi hyvin vaativaa toimintaa edellyttäen opettajalta taidekasvatuksen alueiden hallinnan lisäksi aina myös aktiivista havainnointia ja läsnäoloa, sekä kykyä tunnistaa lapsen kehityksellisiä tarpeita. Opettajan on pystyttävä tukemaan ryhmän jokaista lasta näiden lähikehityksen vyöhykkeellä taiteen ja erilaisten leikin

elementtien avulla. Lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä luoda tilaa lapsen omille ajatuksille ja mahdollistaa lapsen omaehtoinen kokeilu ja toiminta. (Emt. 2020).

Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva on kokenut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana, viimeisimpänä työnimikkeiden muuttuminen lastentarhanopettajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi, sekä muutokset varhaiskasvatuslaissa ja uudessa velvoittavassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Muutokset varhaiskasvatuksen rakenteissa, resursseissa ja koko toimintakulttuurissa ovat muokanneet varhaiskasvatuksen opettajien roolia ja työnkuvaa työyhteisössä aina tähän päivään saakka. Varhaiskasvatuksen kentällä on 2000-luvun aikana uusien tutkimusten valossa alettu selkeämmin tiedostamaan opettajien pedagogista osaamista. Myös keskustelu päivähoidon sijasta varhaiskasvatuksesta tukee tätä ajattelua ja korostaa enemmän kasvatuksellista ja opetuksellista puolta, eikä niinkään enää hoidollista puolta. Lasten päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinto ja ohjaus, mukaan lukien lainsäädännön valmistelu, siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta lukien. Varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjaus taas siirtyi vuonna 2015 Terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta Opetushallitukselle. (Karila ym. 2016.)

Suomessa voi varhaiskasvatuslain 4 a § (28.12.2018/909) mukaisesti varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työskennellä sosiaalihuollon kelpoisuuslain 7 §:n kelpoisuusvaatimuksen täyttävä henkilö. Kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, varhaiskasvatuksen opettajan koulutussuunta tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään. Sosiaalialan tutkinto ei kuitenkaan anna kelpoisuutta esiopetukseen (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Yliopistoissa koulutetaan kasvatustieteen kandidaatteja ja varhaiskasvatukseen suuntautuneita kasvatustieteen maistereita. Yliopistoista valmistuu myös varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Ammattikorkeakouluissa koulutetaan sosiaali- ja terveysalalla sosiaalialan koulutusohjelmassa sosionomeja, joista riittävän määrän varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja suorittaneet saavat kelpoisuuden toimia varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä. (Karila ym., 2013.)

Varhaiskasvatuslain 2 a § (580/2018) mukaan, varhaiskasvatuksessa työskentelevän tulee toteuttaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteisiä oppimiskokemuksia jokaiselle lapselle. Opettajan on myös tärkeää tiedostaa ne omat arvot ja

eettiset periaatteet, jotka ohjaavat tätä työssään. Opettajan rooli on olennainen siinä, miten hänellä on herkkyyttä reagoida lasten kaikkiin tarpeisiin ja tunnetiloihin (Vasuperusteet, 2018). Opettajan vastuulla on myös kehittävän, terveellisen ja turvallisen varhaiskasvatusympäristön luominen ja kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan. On myös tärkeää aktiivisesti herättää lapsessa uusia musiikillisia kiinnostuksen kohteita. Ohjauksen lähtökohtana on hahmottaa lapsen musiikillinen kehitysvaihe ja lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja tukea lasta tämän lähikehityksen vyöhykkeellä. (Hujala ym. 2011, 126.) Hujalan ja Turjan (2011, 122) mukaan pienen lapsen musiikillista oppimista voidaan kutsua merkitykselliseksi ja monimuotoiseksi prosessiksi, jossa varhaisen musiikillisten oppimiskokemusten tulisi aina syntyä ilman suorituspainetta ja näin ollen varhaisiin musiikillisiin kokemuksiin tulisi liittyä aina leikinomaisia elementtejä aikuisen lapsilähtöisessä ohjauksessa. Tämä onnistuu Hujalan ja Turjan (2011, 122) mukaan kuitenkin vain siten, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajat koulutetaan varhaisiän musiikkikasvattajiksi. Ruokonen (2016, 9) lisää tähän vielä näkökulman siitä, kuinka opettajan on pohjattava kaikki ilmaisun opettaminen opetussuunnitelmiin ja niiden arvopohjiin sen lisäksi että käyttää omaa musiikkipedagogista ajatteluaan.

Nykyisin opettaja toimii tiimissään sen pedagogisena johtajana, jolla tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajan roolia, jossa hän vastaa Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden tavoitteiden ja lasten henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisen pedagogiikan toteutumista lapsiryhmässä. Opettajan pedagogisella johtajuudella on tärkeä asema musiikkikasvatuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin näkökulmasta.

Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan tässä tutkielmassa Parrilan ja Fonsénin (2016, 18) esittelemää oppimisen- ja koko toimintakulttuurin johtamista, jossa samalla kannetaan vastuu laadukkaasta pedagogiikasta yhdessä henkilöstön kanssa. Jaetulla pedagogisella johtamisella Parrila ja Fonsén (2016, 34) tarkoittavat sen sijaan päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien yhteistyötä sekä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiikkaan osallistamista. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa jaettua pedagogista johtamista huolehtimalla laadukkaasta ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tavoitteiden mukaisesta musiikkikasvatuksesta omassa alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässään. Parrila ja Fonsén (2016, 19) määrittävät pedagogisen johtajuuden päätavoitteiksi lapsen hyvän kasvun, oppimisen sekä hyvinvoinnin tukemisen. Tämänkin seikan valossa hyvä pedagoginen johtaminen näyttäytyy myös musiikkikasvatuksen kannalta lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisena. Pedagogiseen johtamiseen liittyy Parrilan ja Fonsénin (2016,

22) mukaan inhimillisen pääoman ulottuvuuksia, joita ovat: tieto laadukkaasta pedagogiikasta, tietoisuutta toteutettavasta pedagogiikasta, taito ohjata henkilöstöä toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa, sekä kyky perustella pedagogiikkaa. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta pedagogiikan johtamiseen liittyy vahvasti myös, että varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla riittävästi tietoa ja käytännön osaamista musiikkikasvatukseen liittyen sekä taito ohjata ja argumentoida musiikkikasvatukseen liittyviä pedagogisia valintojaan. Pedagogiseen johtamiseen liittyy vahvasti myös vahvasti ajatus osallistumisesta pedagogiikan kehittämiseen, mikä taas edellyttää opettajan oman tiedostavan itsereflektoinnin hyödyntämistä suunnittelussa (Parrila & Fonsén 2016, 34).

Yhteenvedona voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen opettaja on avainasemassa musiikkikasvatuksen kehittämisessä ja lapsen tukemisessa oppimisessa musiikin kautta. Varhaiskasvatuksen opettaja on Ruokosen (2020, 7) mukaan se aikuinen, joka luo lapsille yhdenvertaiset lähtökohdat ja mahdollisuudet taiteisiin tutustumiseen. Pusan (2009, 76) mukaan opettajan ei kuitenkaan tarvitse itse olla taiteilija, jotta voi tarjota laadukasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista toimintaa lapsiryhmässä, mutta jotta opettajat pystyvät toteuttamaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tavoitteiden mukaista laadukasta musiikkikasvatusta omassa lapsiryhmässään, opettajilla täytyy olla lapsiryhmän ulkopuolista aikaa suunnitella tätä toimintaa. Tätä kutsutaan opettajan suunnitteluajaksi, josta on aikojen saatossa ollut varhaiskasvatuksen kentällä paljon erilaisia ohjeistuksia ja käytäntöjä eri kunnissa. Vuonna 2018 suunnittelu aikaan tuli kuitenkin uusi valtakunnallinen ohjeistus, jossa kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen (kvtes 4 §) mukaan opettajien viikottaisesta työajasta 38 tuntia ja 45 minuuttia (eli noin viisi tuntia viikossa) varataan lapsiryhmän ulkopuoliseen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun, arviointi- ja kehittämistehtäviin, sekä esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen. Tätä kutsutaan varhaiskasvatuksen kontekstissa SAK- työajaksi, eli suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajaksi. (OAJ 2019.) Tämän SAK- työajan toteutumista ei kuitenkaan kaikissa kunnissa tai yksiköissä seurata aktiivisesti tai kirjata mihinkään ylös, joten sen toteutuminen jää vielä vahvasti opettajan ja työyhteisön omalle vastuulle. Tällainen käytäntö voi taas edelleen aiheuttaa varhaiskasvatuksessa vallitsevaa epätasa-arvoa ja laadun vaihtelua riippuen kunnasta ja eri varhaiskasvatusyksiköiden omista käytänteistä

3 Musiikkikasvatuksen ulottuvuuksia varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa esittelen musiikkikasvatuksen ulottuvuuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa monipuolisesti perustuen kansainvälisiin ja suomalaisiin tutkimuksiin, sekä muuhun teorian tietoon. Olen jakanut musiikin merkitykset lapsen kasvulle ja kehitykselle kolmeen päälukuun, jotka ovat lapsen sosiaalinen- ja tunnekokemus, kielellinen kehitys, sekä motorinen kehitys. Kuvaan jokaisessa luvussa musiikin merkitystä peilattuna juuri tähän kyseiseen kehityksen osa-alueeseen.

3.1 Musiikki lapsen sosioemotionaalisenä kokemuksena

”Laulavasta sylistä nousee laulava lapsi”, aloittaa Ruokonen teoksessa *Taiteen ja leikin lumous. 4-8 -vuotiaiden lasten taito ja taidekasvatus* (2001, 120). Tämä lausahdus kuvastaa hyvin sitä varhaista vuorovaikutusta lapsen kanssa ilmein ja elein, joka luo perustan yhteisten merkitysten jakamiselle ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Jos lapsi tuntee musiikin kautta perusturvallisuutta varhaislapsuudessa, voi tämä tunne säilyä läpi lapsen elämän. (Puurula & Ruokonen 2001, 120.) Musiikin liittäminen vuorovaikutussuhteisiin voi siis osaltaan ennaltaehkäistä ja tasoittaa kehityksessä esiintyviä vaihteluita ja edistää lapsen kehittyvän hermoston kehitystä (Puurula ym. 2001, 120-121). Myös Papousek (2000, 196-107) toteaa, että tärkein musiikillinen stimulaatio varhaislapsuudessa tapahtuu silloin, kun vanhempi laulaa lapselleen ja lapsen kanssa yhdessä. On myös todettu, että mitä musiikillisemmassa ympäristössä lapsi kasvaa, sitä suurempi positiivinen yhteys sillä on lapsen tulevien musiikillisten taitojen kehitykselle (Lindberg-piironen ym. 2017,15).

Musiikki on lapselle ominainen tapa olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mutta myös yhtä lailla tapa ilmaista itseään. Tärkeäksi tässä suhteessa nousee kuitenkin aikuisen rooli, sekä kuinka aikuinen musiikkia apuna käyttäen rakentaa vuorovaikutussuhteensa lapseen, mahdollistaen samalla lapsen suhteen ympäristöön (Ruokonen 2011; Nurmilaakso & Välimäki 2011, 62). Aikuinen on vastuussa monipuolisen musiikillisen ympäristön ja turvallisten olosuhteiden luomisesta ja siitä, että lapsi hyväksytään ryhmässä omana itsenään. Tämä vaatii aikuiselta lapsen oman musiikillisen persoonan kunnioittamista ja lapsen kokonaisvaltaista kuuntelemista (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 18-19). Youngin (2016) mukaan musiikkikasvatus on juurikin lapsen vuorovaikutusta ja sosiaalista käyttäytymistä tukevaa toimintaa, jossa lapsi osallistuu itse kaikkeen toimintaan aktiivisesti. Huotilainen ja Putkinen (2009, 22) nostavat tutkimuk-

sissaan esille musiikin merkityksen pienelle lapselle juuri tärkeänä vuorovaikutuksen välineenä. Vanhemman laulamat laulut toimivat merkittävänä kommunikaation välineenä aikuisen ja lapsen välillä jo vauvaiästä lähtien ja tämän on todettu vaikuttavan myös merkittävästi lapsen omien tunne- ja kommunikaatiotaitojen kehittymiseen.

Alle kolmevuotias lapsi nauttii erilaisista taiteellisista kokemuksista ja nämä saattavat herättää lapsessa erilaisia tunnereaktioita aikaisempien kokemusten ja muistikuvien mukaisesti. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 43.) Monipuolinen musiikillinen toiminta tarjoaa lapselle keinoja opetella turvallisesti ilmaisemaan itseään, sekä käsittelemään erilaisia tunteita. Musiikillinen yhdessä tekeminen voi myös edistää lapsen itsesäätelyn, itsetuottamuksen ja itsetunnon kehittymistä. (Ahonen 2017, 173.) Lisäksi lapsi saa mahdollisuuden kokea ilon ja innostumisen tunteita toimia osana yhteisöään ja samanaikaisesti myös oppia empatiaa (Huotilainen ym., 2009, 120; Hujala ym. 2016, 67–68).

Psykologi ja musiikkiterapeutti Lehtosen (2007) tutkimuksen mukaan, toimiva musiikkikasvatus voi synnyttää lapselle elinikäisen suhteen musiikkiin niin, että lapsi voi iloita siitä yksin, sekä yhdessä muiden kanssa koko loppuelämänsä ajan. Musiikkisuhde on omanlainen vuorovaikutussuhde, joka kuitenkin toimii samojen lainalaisuuksien mukaan kuin kaikki ihmissuhteet. Jos se on negatiivinen ja varauksellinen, lapsi kokee mahdollisesti huonommuuden tunteita ja se taas rasittaa tätä suhdetta, kun taas avoimuus ja hyväksyntä voivat edistää sen kehitystä. (Lehtonen 2007; Hujala ym. 2016.)

Musiikkikasvatus on aina vuorovaikutusta, johon aikuinen ja lapsi osallistuvat molemmat omalla tavallaan. Musiikin vaikutus on myös sitoutunut aina yksilön omiin kokemuksiin. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 17.) Vuorovaikutuksen tulee perustua aina vastavuoroisuuteen ja yksilöiden kokemien kokemusten vaihtoon niin, että molemmille vuorovaikutussuhteessa oleville on mahdollisuus avautua uusia näkökulmia kohteena oleviin ilmiöihin tai asioihin (Lindeberg-Piironen ym. 2017, 18). Lapset toimivat vuorovaikutuksessa sekä keskenään että aikuisen kanssa yhdessä ja musiikki luo tilanteeseen ikään kuin vuorovaikutuksen kehykset (Hongisto-Åberg ym. 1994, 18). Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä voidaan hyvin myös soveltaa tässä tapauksessa aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen musiikkitoiminnan aikana, jolloin se tarkoittaa lapsen oman taitotason ja ohjaavan kasvattajan mahdollistaman taitotason välistä eroa. Kasvattajalla on hyvin tärkeä ja herkkyyttä vaativa rooli tunnistaa lapsen kehityksellisiä haasteita ja kasvun mahdollisuuksia, sekä opastaa lasta niissä yhdessä turvallisesti kokeillen. (Vygotsky 1978, 32.) Louhivuori ym., (2009, 19) painottaa itsesäätelyn kehittymisen ja sosiaalisten taitojen oppimista yhdessä aikuisen kans-

sa juurikin tärkeinä taitoina isossa lapsiryhmässä, jossa toisen huomiointi ja yhteisten pelisääntöjen noudattaminen on välttämätöntä.

Huotilainen (2012) toteaa tutkimuksessaan, että ennen kouluikää aloitetulla pitkäaikaisella musiikkiharrastuksella on myös positiivisia vaikutuksia lapsen aivotoimintaan ja niiden rakenteisiin, kuten tarkkaavaisuuden ja oman toiminnanohjauksen kehittymiseen (Huotilainen & Putkinen 2009, 97-109; Huotilainen 2012, 97-109). Yhteenvedona voidaan todeta, että jos lapsen musiikillinen vuorovaikutussuhde muodostuu positiiviseksi, on hyvin todennäköistä, että lapsi tulee viihtymään myöhemminkin musiikin, sekä mahdollisen oman musiikkiharrastuksen parissa kasvaessaan. Kalliopuskan (1996) tutkimuksessa musiikkia harrastavat lapset olivat myös empaattisempia, kuin musiikkia harrastamattomat lapset. Tämän tutkimuksen valossa ne lapset, jotka saivat paljon virikkeitä tunteidensa käsittelyn avuksi, pystyivät jäsentyneesti tunnistamaan erilaisia tunteita verrattuna niihin lapsiin, joiden kohdalla tällaiset virikkeet puuttuivat tai olivat vähäisiä. (Kalliopuska 1996 & Hongisto-Åberg ym. 2001, 18.)

Juvonen, Lehtonen ja Ruismäki (2007) kiteyttävät artikkelissaan musiikin merkityksen lapsen sosiaalisena- ja tunnekokemuksena kuvaamalla kaikkea taiteellista ilmaisua eräänlaisena pahoinvoinnin ehkäisijänä, joka voi parhaimmillaan edesauttaa erilaisten ihmissuhteiden syntymistä, edistää suvaitsevuuutta, synnyttää aikaansaamisen tunnetta ja hyvää oloa, sekä antaa elämälle merkityksen. Artikkelin lopussa kysytään, voiko syynä lasten heikkoon kouluviihtyvyyteen olla syynä ilmaisua painottavien aineiden tuntimäärien jatkuva vähentäminen? (Juvonen ym. 2007.) Tästä olen itsekin huolissani, sillä mielestäni samaa ilmiötä ilmaisua tukevien aineiden vähäisyydestä, voi peilata myös suoraan varhaiskasvatuksen kentälle jossa Karvin tulosten valossa näille taito- ja taideaineille asetetut tavoitteet eivät toteudu tasa-laatuksena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Repo ym. 2019).

3.2 Musiikin yhteys lapsen puheeseen ja kielen kehitykseen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) linjaavat varhaiskasvatuksen tehtäväksi vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä. Lapsen kielellinen kehitys on vahvasti yhteydessä muun muassa lasten kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen. Lasten kielellistä kehitystä tukee monipuolinen varhaiskasvatuksen kieliympäristö sekä yhteistyö huoltajien kanssa. (Vasuperusteet 2018, 36-38.)

Kieli toimii lapsella sekä oppimisen kohteena että oppimisen välineenä. Kielen avulla lapsi pystyy osallistumaan erilaisiin tilanteisiin ja hankkimaan uutta tietoa. Kieli mahdollistaa lapselle välineen toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa, sekä ilmaista itseään. Lisäksi kieli on vahvasti yhteydessä muun muassa lasten kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen. Sen vuoksi on tärkeää, että kaikissa varhaiskasvatuksen hoito-, kasvat- ja opetustilanteissa käytetään mahdollisimman hyvää ja tarkkaa kieltä, sekä myös avataan uusia käsitteitä lapsille. (Vasuperusteet 2018, 37.) Musiikki nähdään usein universaalina kielenä, joka puhuttelee ihmisiä ympäri maailmaa ja mahdollistaa vuorovaikutuksen ilman varsinaista puhuttua kieltä (Lindeberg-Piironen ym. 2017, 23). Jokainen yksilö käyttää sitä oman persoonansa ja kulttuurisen taustansa kautta. On todettu, että musiikillisella varhaiskasvatusympäristöllä on vahvoja yhteyksiä lapsen aivojen sekä sitä myötä kielen kehitykseen. Näin ollen jo ennen lapsen syntymää alkavalla musiikkikasvatuksella on keskeinen merkitys lapsen kielen oppimiselle ja edelleen sen kehitykselle. (Ruokonen 2011, 62.)

Nurmilaakson (2011, 32) mukaan kielen oppiminen on aina sidoksissa lapsen kognitiivisen kehityksen alueisiin, joita ovat älykkyys, ajattelu, muisti, havaitseminen ja puhe. Musiikki on kielen ohella ihmiselle ominainen tapa ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Noin puolentoista vuoden iässä lapselle syntyy tunne kielellisestä minästä, joka mahdollistaa uuden keinon toimia vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, kun kehittyvä kieli alkaa toimia viestinnän ja kommunikaation välineenä. (Ruokonen 2011, 65.) Lapsi alkaa rakentaa maailmaansa kielen avulla ja samalla hän osallistuu aktiivisesti ympäröivään kulttuuriin. Se, miten aikuinen rakentaa varhaisen vuorovaikutussuhteensa lapseen musiikkia ja kieltä apuna käyttäen, on tärkeää (Ruokonen 2011, 62), Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018, 10) painotetaan myös aikuisen herkkyyttä lapsen monille kielille ja kommunikointiyrityksille, sillä puhutun kielen asema ei ole pienillä lapsilla vielä niin vahva kuin aikuisella tai vanhemmalla lapsella.

Lapsen kielellinen ja musiikillinen kehitys ovat toisiinsa kiinteästi kietoutuneita, koska puhutulla kielellä ja musiikilla on myös paljon yhteisiä elementtejä. Aivot käsittelevät musiikillisia ja kielellisiä viestejä osittain päällekkäisesti, joten tästä johtuen musiikin käyttäminen kielen oppimisen tukena saa Huotilaisen (2012) mukaan aikaan vahvempia hermoverkkoyhteyksiä aivoissa. Erityisesti laulaminen on yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen. Partasen ja Huotilaisen (2013) tutkimuksen mukaan vauvan aivot käyttävät osin samoja mekanismeja käsittelemään laulua ja puhetta, minkä vuoksi musiikki ja laulaminen on mitä parhainta puheenopetusta lapselle, sillä pienten lasten laulut sisältävät juuri niitä elementtejä, joiden avulla lapsi oppii myös puhumaan. Kun jokaiseen tavuun on liitetty oma sävelensä ja tähän säveleen lisätään vielä taputus mukaan, syntyy lapselle tällaisen rytmisyyden avulla taito tavuttaa (Hujala ym. 2011, 127). Julie Wylie (2008) painottaa tutkimuksissaan juuri rytmin ja erilaisten rytmikuvioiden hahmottamista merkityksellisenä yksittäisenä tekijänä kielellisten taitojen oppimisessa. Samanlaisena toistuvat rytmit voivat hänen mukaan myös aktivoida lapsen aivoja vastaanottamaan uutta tietoa ja näin ollen aktivoida aivoja oppimaan. Rytmikkaa voi pienen lapsen kanssa lähteä harjoittelemaan ensin yksinkertaisia loruja toistamalla ja erilaisilla riimeillä leikittelemällä (Lindeberg-Piironen 2017, 218). Laulun sanojen merkitys ei ole alussa pienelle lapselle tärkeää, mutta ne rakentavat myöhemmin esiin tulevaa kieltä ja sen kehitystä. Ennen sanojen kehittymistä pienen lapsen kanssa painottuvat rytmi, sointiväri ja tunne. Myös erilaiset suulla tehtävät perkussiiviset harjoitukset, kuten suhinat ja pärinät kehittävät lapsen suun motoriikkaa ja lapsen kielellisiä valmiuksia. (Lindeberg-Piironen 2017, 218.)

Kun lapsi sitten myöhemmin alkaa itse tuottaa ensimmäisiä sanojaan, hänen kykynsä laulaa kehittyy jopa ennen tai vähintäänkin samanaikaisesti kielenkehityksen rinnalla (Ruokonen 2011, 63). 18-24 kuukauden iässä, kun lapsi puhuu vasta muutaman sanan lauseita, pystyy hän jo laulamaan kokonaisia säkeitä lauluista, joten tämä edelleen tukee teoriaa, että laulaminen kehittyy puhumisen kanssa lapsella yhtä aikaa, ellei jopa aikaisemminkin (Ruokonen ym. 2009, 24-25). Laulaminen on usein pienellä lapsella spontaania ja tapahtuu osana arkea, esimerkiksi aikuisen kanssa perushoitotilanteen aikana. Tällaiset ensimmäiset vuorovaikutustilanteet luovat pohjaa myös lapsen empatian kehitykselle, sillä niiden aikana aikuinen jakaa lapsen kanssa yhteisen tunteita herättävän kokemuksen. (Ruokonen 2011, 65.) Koska jo pienen lapsen aivot ovat herkkiä havaitsemaan sävelkulkujen muutoksia äänessä, pystyy aikuinen omaa ääntään käyttämällä esimerkiksi rauhoittamaan tai innostamaan lasta musiikillisen puheen avulla, joka auttaa Huotilainen (2009) mukaan kiinnittämään lapsen huomion paremmin kuin tasainen puhe. Laulaminen kehittää myös lapsen kuulojärjestelmää, sekä äänen

motoriikkaa. Nämä laulamisen ohella opitut taidot voivat siirtyä myöhemmin opeteltavan kielen ääntämiseen. (Huotilainen 2012). Huotilainen ja Särkämö (2012, 21) toteavat tutkimuksessaan, että lapsen musiikilliset taidot ja musiikin harrastaminen näyttävät olevan suorasti yhteydessä myös vieraan kielen ääntämiseen.

Kun perusta kielen kehitykselle on luotu, voidaan musiikin avulla edistää ja rikastuttaa kieltä edelleen. Kielen ja musiikin yhteistyö mm. edesauttaa edistystä molemmilla osa-alueilla, sillä niiden rakenne on hyvin samankaltainen ja ne sisältävät paljon samoja elementtejä kuten rytmi, äänentaajuudet, melodia, lauserakenne, sointiväri ja äänen kesto. (Ruokonen 2011, 68.) Linnavallin (2019) mukaan jo pieni määrä musiikillista toimintaa viikossa voi kehittää lapsen kielellisiä kykyjä. Hänen väitöskirjassaan lapset jaettiin kolmeen ryhmään, joista kahdessa ryhmässä järjestettiin päiväkotipäivän aikana erillistä ilmaisua vahvistavaa toimintaa (muskaritoimintaa ja tanssia) ja yhdelle ryhmälle ei vertailuna järjestetty mitään ylimääräistä toimintaa. Tutkimuksen valossa lasten ään-teiden prosessointitaidot ja sanavarasto monipuolistui muskaritoimintaan osallistuneilla lapsilla enemmän kuin kahdella muulla ryhmällä. Vaikka myös tanssiharrastuksessa musiikki ja yhdessä tekeminen ovat tärkeässä roolissa, ei tanssiharrastuksella kuitenkaan havaittu tässä tutkimuksessa olevan samoja kielellisiä kykyjä kehittäviä vaikutuksia, kuin muskarilla.

Entä jos lapsi on maahanmuuttajataustainen ja joutuu kaiken muun toiminnan ohella myös opettelemaan täysin uuden kielen? Hujalan ja Turjan (2017) mukaan monet varhaiskasvatukseen perinteisesti kuuluvat toimintatavat, kuten juuri musiikki, antavat lapselle mahdollisuuden osallistua toimintaan ilman kieltä. Koska maahanmuuttajataustainen lapsi tarvitsee jo paljon aikaa ja tukea siihen, että pääsee sisään vieraaseen kulttuuriin ja sen kieliympäristöön, ensin täytyy panostaa pelkästään turvallisen varhaiskasvatusympäristön luomiseen. Vasta tämän jälkeen voi lapsi alkaa opetella uutta kieltä ja laadukas musiikkikasvatus voi auttaa lasta nimenomaan tässä prosessissa. Myös lapsen oman kulttuurin musiikki voi tukea turvallisen varhaiskasvatusympäristön luomista. On tärkeää, että kaikille lapsille puhutaan äidinkielellisesti laadukasta ja rikasta kieltä, mutta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa tämä korostuu. Erilaiset kuvitetut laulut ja lorut tukevat lapsen kielen oppimista ja tavuja voidaan lähteä opettelemaan taputtamalla, joka helpottaa sanojen oppimista. Koska musiikki tutkimustenkin mukaan luo turvallisuudentunnetta, voi maahanmuuttajataustaiselle lapselle myös kielen opettelu tuntua turvalliselta musiikin avulla. (Halme 2011, 86-92.)

3.3 Musiikin yhteys lapsen motoriseen kehitykseen

Musiikin harrastamisen on Särkämön ja Huotilaisen (2012, 18) mukaan havaittu edistävän lapsen kokonaisvaltaisen motoriikan kehittymistä. Musiikki voi innostaa lasta liikkumaan ja ilmaisemaan itseään myös kehon avulla. Näin ollen monipuoliset musiikilliset toimintamuodot edistävät lapsen fyysistä kehitystä, kuten perusliikuntataitojen kehitystä, koordinaatokykyä ja kykyä rentoutua. (Ahonen 2017, 173.) Gilmour ym. (2013) mukaan lapsella on heti syntymästään lähtien synnynnäinen tapa spontaanisti liikuttaa kehoaan musiikin tahtiin, joka perustuu sikiöaikana opittuun ja turvallisesti koettuun äidin sydämen sykkeeseen (Gilmour ym. 2013). Lindeberg-Piironen ym. (2017) mukaan juurikin liikkuminen ja kehollisuus musiikin tukena mahdollistaa lapselle entistä syvemmän elämyksen ja oppimiskokemuksen musiikin parissa ja näin ollen lapsi pystyy nauttimaan musiikista koko kehollaan. Tätä musiikkikasvatuksen toimintamuotoa kutsutaan musiikkiliikunnaksi. Musiikkiliikunta koostuu liikkeestä, musiikista, kuuntelemisesta ja laulamisesta, sekä näiden kaikkien yhdistelemisestä keskenään. (Lindeberg-Piironen ym. 2017, 273-275.) Lapsi oppii musiikin avulla hallitsemaan oman kehonsa toimintoja ja sen myötä myös kehittämään liikkeidensä hallintaa ja koordinaatiota. (Puurula ym. 2001, 133.) Musiikkiliikunnan avulla lapset voivat myös harjoitella erilaisia yhdessäolon taitoja, kuten luottamaan ja ottamaan kontaktia toiseen lapseen (Mäkinen 2017, 17).

Lasta tulee kannustaa liikkumaan ja leikkimään erilaisissa ympäristöissä ja aikuisten tehtävänä on toimia tämän toiminnan mahdollistajana ja varmistaa ympäristön turvallisuus. Aikuisen tulee leikkiä yhdessä lapsen kanssa mallintamalla toimintaa, mutta antaa myös lapselle tilaa liikkua ja kokeilla itse. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 42.) Tärkeintä musiikkiliikunnassa on Ahosen (2017) mukaan yhteinen ilo ja siitä kumpuavat positiiviset kokemukset (Ahonen 2017, 220–221). Alle kolmevuotiaan lapsen koko vartalo on mukana toiminnassa, joten on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus tehdä asioita koko kehon avulla. Lapsi tuntee iloa omasta suorituksestaan, vaikka keskittynyt puuha kestää vain muutamia minuutteja kerrallaan (Hongisto-Åberg ym. 2001, 43). Lapsen kanssa on tärkeää iloita yhdessä ja luoda turvallinen ympäristö, jossa lapsi pystyy näyttämään kaikkia tunteitaan ja vapautumaan taiteen kokemiseen.

Hargreaves ja Galton (1996) ovat luoneet lapsen taiteellista kehitystä kuvaavan mallin, johon sisältyy yhteensä viisi kehitysvaihetta. Niistä ensimmäinen on sensomotorinen vaihe, joka ulottuu lapsen toiseen ikävuoteen asti. Tässä vaiheessa lapsen fyysiset taidot koordinoituvat vähitellen. Lapsen liike on kokonaisvaltaista ja se on tahattomasti yhteydessä esimerkiksi ääntelyyn, erilaisiin äänileikkeihin ja muuhun musiikilliseen toi-

mintaan. Kuitenkin lapsen liikkeet koordinoituvat vähitellen tarkoitukselliseksi liikkeiksi sekä rytmeiksi. Tässä kehitysvaiheessa lapsi opettelee kävelemään ja hallitsemaan liikkeitään yhä tarkemmin. Keho toimii lapsen kokonaisilmaisun välineenä, joten liikkeiden ja toiston lisääminen kaikenlaiseen tekemiseen on hyödyllistä ja tärkeää. (Hargreaves 1996; Hurjala ym. 2011, 125.) Aikuisen tulee aktivoida ja rohkaista lasta käyttämään omia taitojaan ja kokeilemaan jo opittua. Lapsi osaa jo liikkua annettujen ohjeiden mukaisesti, esimerkiksi hiljaa hiipien tai voimakkaasti tömistäen, kuitenkin vielä aikuisen mallintamana. Soittimien kuten muidenkin välineiden oikeita käyttötapoja voidaan alkaa harjoitella jo tässä vaiheessa. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 47–48.) Kuitenkin on otettava huomioon se, että alle kolmevuotias lapsi jaksaa keskittyä toimintaan intensiivisesti vasta pienen hetken (Hongisto-Åberg ym. 2001,42).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää päiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta, sen toteuttamisesta ja merkityksestä lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tutkimus on rajattu koskemaan juuri opettajien näkemyksiä, sillä he toimivat ryhmänsä pedagogisina johtajina ja ovat vastuussa koko ryhmän laadukkaan varhaiskasvatuksen suunnittelusta, toteutumisesta ja sen arvioimisesta. Oletuksenani on, että koulutuksen aikana, sekä oman musiikkitaustan tuotteena, opettajalle muodostuu käsityksiä musiikkikasvatuksesta, jotka näkyvät tämän omassa ajattelussa ja toiminnassa. Näin ollen käsitykset vaikuttavat suoraan siihen, miten varhaiskasvatuksen opettaja tekee työtä tulevaisuudessa ja miten hän tulee toteuttamaan musiikkikasvatusta omassa päiväkotiryhmässään. Lopuksi tarkoitukseni on verrata opettajien käsityksiä suhteessa velvoittavan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja sen asettamiin tavoitteisiin.

Tutkimuskysymykset

1. *Miksi varhaiskasvatuksen opettajat pitävät alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatusta tärkeänä?*
2. *Millaisia elementtejä varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeänä alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatuksessa?*
3. *Millä tavoin opettajan oma musiikkitausta näkyy hänen käsityksissään?*
4. *Millaisena varhaiskasvatuksen opettajat näkevät oman roolinsa varhaisiän musiikkikasvattajina?*
5. *Vastaako opettajien käsitykset velvoittavan Varhaiskasvatuksen perusteiden asettamia tavoitteita?*

5 Tutkimuksen toteutus

Tulen seuraavaksi esittelemään tämän tutkielman tutkimusprosessin kulkua ja avaamaan niitä valintoja, joihin olen prosessin aikana päätenyt. Aloitan laadullisen tutkimuksen määrittelystä jonka jälkeen kerron käyttämästäni aineistonkeruumenetelmästä strukturoidusta lomakehaastattelusta, joka toteutettiin tässä tutkielmassa sähköisellä kyselylomakkeella (Liite 2). Tämän jälkeen kuvaan tutkielman analyysitapaa, joka on tässä tutkielmassa toteutettu sisällönanalyysin kautta.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkielman tutkimusosa toteutettiin laadullisin menetelmin eli kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksesta tekee kvalitatiivisen se, että sen tavoitteena on kuvata todellista elämää ja ymmärtää erilaisten ilmiöiden merkityksiä, sekä tuoda esille tutkittavien oma näkökulma tutkittavaan ilmiöön niiden luonnollisessa ympäristössä, mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin tutkimuksen pohjalla vaikuttaa aina tutkijan henkilökohtainen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä, joka tulee ottaa huomioon tarkastellessa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 16; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27; Hakala 2015, 22). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 22-23) painottavat laadullisessa tutkimuksessa juurikin sen tulkinnallisuutta verrattuna kvantitatiiviseen, eri määrälliseen tutkimukseen. Määrällisen tutkimuksen menetelmiä on kuitenkin mahdollista käyttää osana laadullista tutkimusta esimerkiksi Hirsjärven ym. (2009, 37) mukaan kuvaamalla ja havainnoillistamalla tutkimustuloksia erilaisten numeeristen tilastojen ja taulukoiden avulla.

Päätettyäni tutkielman aiheen päädyin heti laadulliseen tutkimukseen, sillä halusin perehtyä muutaman varhaiskasvatuksen opettajan ajatuksiin tutkittavasta ilmiöstä ja kuvata tätä ilmiötä juurikin mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistettäviä tilastollisia päätelmiä, vaan kuvaila ja ymmärtää erilaisten ilmiöiden merkityksiä. Tässä tutkimuksessa nimenomaan haluttiin saada selville tutkittavien omia käsityksiä tutkittavasta asiasta, joten aineistonkeruumenetelmänä käytettiin strukturoitua lomakehaastattelua, joka toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella. (Hirsjärvi ym., 2009, 182.) Lomakehaastatteluun päädyin, koska halusin mahdollisimman tarkan ja yksityiskohtaisen kuvan tutkimastani ilmiöstä. Halusin näin ollen ottaa tutkimukseen mukaan paljon vastaajia, mikä olisi esimerkiksi haastattelututkimuksessa osoittautunut liian laajaksi aineistoksi tämän tutkielman laajuuteen nähden. Huomasin myös, että kymmenen vastaajan kohdalla aineisto alkoi kyllästy-

mään, eli se oli saavuttanut oman saturaatiopisteensä. Kyselylomake (Liite 2) lähetettiin 30 varhaiskasvatustutkimukseen eripuolelle Helsinkiä, mukanaan saatekirje, josta tutkimuksen luonne selvisi nopeasti tutkimukseen osallistuville. Halusin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien omia henkilökohtaisia ajatuksia alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta ja Soinisen (1995, 35) mukaan juurikin laadullisen tutkimuksen avulla voidaan kuvata erilaisia ilmiöitä ja sitä kautta ymmärtää yksilön henkilökohtaisia kokemuksia. Hurmen ja Hirsjärven (2001, 74) mukaan kyselyä käytetään silloin, kun halutaan tuoda esille tutkimushenkilöiden oma ääni ja yksinkertaisesti halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii. Näin ollen valitsemani aineistonkeruumenetelmä oli mielestäni hyvin perusteltu valinta tämän tutkimuksen kannalta.

Saamistani viidestätoista vastauksesta valitsin harkinnanvaraisella otteella vastauksista kymmenen vastausta lopulliseen tutkimukseen. Tätä otetta perustelin sillä, että viidentoista opettajan vastauksista syntynyt aineisto olisi ollut liian laaja tähän tutkimukseen. Pystyin myös tiputtamaan juuri nämä viisi vastausta pois, sillä heidän koulutustausta ei vastannut kyselylomakkeessa vaadittua. Näiden viiden vastaajan vastauksissa oli myös paljon tyhjiöitä, eli he olivat saattaneet jättää vastaamatta kokonaan johonkin kysymyksiin ja näin ollen eivät tuottaneet mitään analysoitavaa aineista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei tieteellisyyden perustana ole vastausten määrä, vaan niiden laatu, joten siksi tämän tutkimuksen kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti perustuen vahvaan teoriapohjaan (Eskola & Suoranta, 1998, 18). Teoriaosuus ja aineisto ovat vuoropuhelussa koko tutkielman ajan ja Kiviniemen (2007, 74-76) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin erityisen tärkeää, että tutkimuksen aineisto ja teoriapohja ovat vuorovaikutuksessa läpi tutkimuksen, toisiaan täydentäen. Kaikki kyselylomakkeen kysymykset olivat samassa järjestyksessä ja samalla tavalla muotoiltuna jokaisen vastaajan kohdalla, jolloin kysymysten merkitys pysyi samana kaikille vastaajille (Eskola & Suoranta 1998, 86). Saatekirjeessä oli vielä erikseen mainittu, että minuun voi olla yhteydessä tutkimuksen aikana, jos jokin kysymys tai sen asettelu mietityttää, tai jos vastaaja ei esimerkiksi ymmärrä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan.

Olin päätenyt teorian pohjalta neljään tutkimuskysymykseen, joihin lähdin selvittämään analyysin avulla vastauksia. Kuitenkin tekemäni aineiston analyysin pohjalta aineistosta nousi esille uutta tärkeää informaatiota ja näin syntyi vielä uusi tutkimuskysymys, jonka lisäsin mukaan tutkimukseen myöhemmin. Hirsjärven ym., (2009,164) mukaan tutkimussuunnitelma muuttuu ja muokkautuu tutkimuksen edetessä ja sitä voidaan laadullisessa tutkimuksessa vielä tutkimuksen aikana muokata tarkoituksenmu-

kaisemmaksi. Analyysivaiheen jälkeen tarkoitukseni oli kuvailla mahdollisimman tarkkaan ja todenmukaisesti varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta musiikkikasvatuksesta, tutkimuskysymyksiä mukaillen. Tässä vaiheessa tutkimustulosten esittelyä päätin käyttää myös kvalitatiivisen, eli määrällisen tutkimuksen menetelmiä hyödykseni käyttämällä kahta kuvioita tutkimustulosten esittelyssä. Näin pyrin saamaan tutkimustuloksia kuvattavampaan muotoon ja havainnoillistamaan niitä lukijalle paremmin.

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella eri varhaiskasvatusalueilta Helsingissä. Suurin osa päiväkotiyksiköistä on valittu tutkimukseen satunnaisesti, mutta muutaman yksikön valitsin harkinnanvaraisesti, sillä tunnen näiden yksiköiden johtajat hyvin. Uskoin johtajakontaktien ansiosta saavani näin varmemmin vastauksia ainakin näistä yksiköistä. Olin yhteydessä valitsemieni varhaiskasvatusalueiden päälliköihin, joilta kysyin luvan tutkimuksen toteutukseen sillä alueella. Sen jälkeen lähestyin eri yksiköiden johtajia ja lopulta kysely (Liite 2) lähetettiin sähköisesti saatekirjeineen 30 varhaiskasvatusyksikköön Etelä-Helsingin alueella. Johtajat jakoivat kyselylomakkeen lomakkeen linkin eteenpäin oman varhaiskasvatusyksikkönsä pienten alle kolmevuotiaiden lasten ryhmien opettajille. Ehtoina kyselyyn vastaamiselle oli, että vastaajan tuli työskennellä alle kolme -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja koulutukseltaan olla yliopiston tai opistotason suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja, tai ammattikorkeakoulun käynyt sosionomi tai sosiaalikasvattaja. Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja perustui varhaiskasvatuksen opettajien omaan motivaatioon. Tämä oli kerrottuna myös johtajille lähettämässäni saatekirjeessä (Liite 1). Eskolan ja Suorannan (1998, 93) mukaan tutkimuksen eettisyyden vuoksi on tärkeää, ettei tutkimukseen osallistuvia tarvitse motivoida tai suostutella osallistumaan tutkimukseen.

Kyselylomakkeen kysymykset syntyivät aiheesta lukemani teorian ja tutkimusten, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden, sekä omien kokemusteni pohjalta. Tekemäni kandidaatin tutkielma toimii myös tässä tutkielmassa tietynlaisena esitutkielmana ja sen pohjalta minua jäi pohdituttamaan muutama seikka, jota lähdin tässä tutkimuksessa selvittämään ja näin ollen myös kandidaatin tutkielman tulosten pohjalta syntyi kyselylomakkeeseen kysymyksiä. Kyselylomaketta testasin vielä ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista. Kyselylomakkeen esitestasin niin, että kolme tuntemaani opettajaa vastasivat kyselyyn, jonka avulla sain selville, olivatko kysymykset tarpeeksi selkeitä ja niihin tulleet vastaukset sen kaltaisia, kuin mitä kysymyksillä haettiin.

Muutamaa kysymystä muokkasin vielä ennen varsinaisen tutkimuksen tekemistä, sillä vastaajat eivät ymmärtäneet selkeästi mitä kysymykseen olisi tullut vastata. Luovuin myös kokonaan muutamasta kysymyksestä, sillä sain palautetta, että muutama kysymys kysyi täysin samaa asiaa. Kyselyssä oli mukana sekä monivalinta-, että avoimia kysymyksiä, jotka on kaikki muotoiltu samalla tavalla jokaisen vastaajan kohdalla. Näin ollen kysymysten merkitys säilyy kaikille vastaajille samanlaisena (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Kyselyyn osallistuneille annoin kuukauden aikaa vastata kyselylomakkeeseen. Tämä oli selkeästi ilmoitettu saatekirjeessä, jonka lähetin yksiköiden johtajille. Viikkoa ennen kyselyn eräpäivää olin yhteydessä vielä sähköpostitse yksiköiden johtajiin ja muistutin kyselyyn vastaamisesta. Kaikista saamistani vastauksista valitsin tutkimusjoukoksi ja analysoitavaksi harkinnanvaraisella otteella 10 tapausta. Tutkimuksen teoreettiset perusteet ohjasivat aineiston valintaa, sillä tutkimukseen haluttiin vastaajia, jotka toimivat tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä pienten lasten ryhmissä. Tällä varmistin sen, että he pystyvät rehellisesti omien kokemustensa pohjalta avaamaan omia käsityksiään alle kolme vuotiaiden lasten ryhmissä tapahtuvasta musiikkikasvatuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 18-19.) Koska varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin voi hakeutua eri koulutusväylien kautta, halusin tutkimukseen mukaan eri koulutustaustoilla olevia opettajia.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineistona toimi kymmenen varhaiskasvatuksen opettajan vastaukset strukturoituun lomakehaastatteluun, joka toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella. Aluksi päätin ottaa aineistoksi 15 vastausta, mutta lukiessani yksityiskohtaisia vastauksia läpi, tämä tuntui liian laajalta määrältä aineistoa, enkä uskonut pystyväni analysoimaan näitä kaikkia tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja kattavasti. Koska Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä analysoimaan pieni määrä tapauksia mahdollisimman perusteellisesti, päätin tiputtaa aineistosta pois viisi vastaajaa ja näin ollen käsittelemään jäljelle jääneiden opettajien vastauksia kattavammin. Aineistosta tiputin harkinnanvaraisella otteella pois ne vastaukset, joissa oli eniten tyhjää tietoa tai vastaajan koulutustausta ei ollut vaatimusten mukainen. Tyhjällä tiedolla tarkoitan sitä että opettaja oli esimerkiksi jättänyt vastaamatta johonkin kysymykseen kokonaan, jolloin en olisi saanut tältä vastaajalta mitään tietoa kysyttävästä asiasta.

Aloitin tutkimustulosten analysoinnin heti keväällä 2020 tutkimuksen toteuttamisen jälkeen, kun aineistoon oli saatu tarvittava määrä vastauksia. Jokainen vastaus käytiin läpi ajan kanssa ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, sillä Hirsjärven ym. (2009) mukaan jokainen vastaus tulee aina käsitellä ainutlaatuisena tapauksena (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Näin minulle syntyi selkeä kokonaiskuva aineistosta ja vasta jälkeen jaoin kyselylomakkeen kysymykset ja niihin tulleet vastaukset omiin ryhmiinsä tutkimuskysymysten mukaan. Toistin tämän vaiheen useampaan kertaan, jotta minulle tuli varma olo siitä, että olin ymmärtänyt vastaukset oikein ja asettanut ne oikeaan tutkimuskysymystä mukailleeseen kategoriaan. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan Hirsjärven ym., (2009) mukaan käyttää useaa eri analysointi tapaa, eikä yhtä oikeaa tapaa käsitellä aineistoa edes ole (Hirsjärvi ym. 2009, 223–225). Aineiston analyysin avulla pyritään luomaan aineistoon selkeyttä tiivistämällä sitä, kuitenkin hävittämättä sen sisältämää tärkeää informaatiota. Analyysin avulla laajasta ja hajanaisesta aineistosta tehdään selkeämpi ja näin ollen siitä on mahdollista saada uutta tietoa tai laajentaa käsitystä tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 1998, 137; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä vaiheessa kun kysymykset ja vastaukset oli jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan, nimesin vastaajat käyttämällä heistä tunnusta "O 1-10."

Lopulliseksi alyysimenetelmäksi valikoitui tässä tutkimuksessa teoriaohjaava sisällön-analyysi, joka on Tuomen ja Sarajärven (2018, 81-103) mukaan laadullinen menetelmä, jolla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Teoriaohjaavalla aineiston analyysillä tarkoitetaan sitä, että tutkielman teoriapohja toimii analyysin tukena, mutta analyysi ei pohjaudu ainoastaan teoriaan. Tämän valintani perustelen sillä, että täysin aineistolähtöinen analyysi vaatii Hirsjärven (2009) mukaan tutkijalta kovaa itsekuria ja ajatus tutkijan täysin objektiivisista havainnoista on myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 81) mukaan hyvin kyseenalainen. Kuitenkaan analyysia ei voida tässä tapauksessa kuvata myöskään täysin teoriolähtöisenä, sillä analyysivaiheen aikana aineistosta nousi tutkimuksen kannalta uutta merkittävää tietoa ja sen pohjalta syntyi täysin uusi tutkimuskysymys, joka johti myös tutkielman teoriapohjan muokkaamiseen. Siksi kuvaisin tämän tutkimuksen analyysitapaa teoriasidonnaiseksi, jota voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 99) mukaan kutsua myös abduktiiviseksi päättelyksi. Teoriasidonnaisen analyysin mukaan analyysi ei suoraan perustu teoriaan, vaikka kytkennät siihen ovat helposti löydettävissä. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille pyritään löytämään omien tulkin-tojen tueksi teoriapohjasta selityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99; Eskola 2009.)

Kun olin tiivistänyt aineiston selkeämpään muotoon, aloitin varsinaisen analyysin erottamalla aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaista ainesta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan analyysin vaiheista juurkin luokittelu ja teemoittelu muodostavat varsinaisen analyysin. Eskolan ja Suorannan (1998,174) mukaan aineistosta voidaan lähteä nostamaan esille tutkimuskysymyksiä valaisevia teemoja ja sitä kautta vertailla teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Lähdin etsimään saamistani vastauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, sekä niissä toistuvia yhteisiä teemoja. Tätä kutsutaan teemoitteluksi ja sitä suositellaan aineiston analysointitapana, kun on kyse jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisusta. Tällöin tekstistä poimitaan tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa, jolloin keskiössä ovat aineiston keskeiset aiheet ja erilaiset kysymyksen asettelut. (Eskola & Suoranta 1998, 178.).

Merkitsin aineistooni samankaltaisia vastauksia eri teemojen alle käyttämällä erilaisia värikoodeja ja näin sain suuresta aineistosta erotettua selkeästi aineistossa toistuvia teemoja. Minun oli näin myös myöhemmin helpompi löytää saman teeman alle kuuluvia vastauksia kattavasta aineistosta. Jotta teemoittelu onnistuu eikä jää pelkästään vastaajien sitaattikokoelmaksi, on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tärkeää varmistaa teorian ja aineiston vuorovaikutus, jolloin ne tukevat toisiaan tekstissä. (Eskola & Suoranta, 1998, 174-180.) Teemoittelun jälkeen keskityin vastaajien esitietoihin ja lähdin analysoimaan sitä, onko vastaajien saamalla koulutuksella merkitystä vastausten luonteelle. Lopuksi analysoin vastaajien oman musiikkitaustan vaikutusta siihen, miten nämä kokevat musiikkikasvatuksen merkityksen ja miten hän sitä toteuttaa omassa ryhmässään. Tässä vaiheessa aineistosta nousi myös esille vastaajan oma rooli musiikkikasvattajana ja tästä teemasta syntyi kokonaan uusi tutkimuskysymys tutkielmaan. Tämän jälkeen lähdin vielä pohtimaan työn teoriaosuuden ja tutkimustulosten yhteneväisyyttä, joiden Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tulee tukea ja täydentää toisiaan tekstissä. Täydensin analyysin viimeisenä vaiheena työn teoreettista viitekehystä analyysissä syntyneiden teemojen pohjalta ja muutin muutaman kappaleen nimeä uuden materiaalin innoittamana.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään eri varhaiskasvatusyksiköissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta, sen toteuttamisesta ja merkityksistä lapsen kehitykselle. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, miten uusi Vasu-perusteet on vaikuttanut varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat kaikki naisia ja iältään 20-55 -vuotiaita. Ikähaarukka jakautui kuitenkin niin, että 8/10 vastaajasta on 25-30 vuotias ja vain kaksi vastaajaa kertoi iäkseen yli 40 vuotta. 7/10 vastaajasta on työskennellyt alalla 1-5 vuotta ja loput kolme vastaajaa yli 15 vuotta. Yksi vastaaja omasi selkeästi muita pidemmän työkokemuksen ja hänellä työvuosia oli kertynyt jo yli 20. 9/10 tutkimukseen osallistuneesta opettajasta on saanut opettajan työhön johtavan koulutuksen yliopistossa (kandi tai maisteri) ja yhdellä vastaajalla on opistotason lastentarhanopettajan tutkinto. 8/10 vastaajasta työskentelee tällä hetkellä perinteisessä alle kolme -vuotiaiden lasten ryhmässä, jotka koostuvat 12 lapsesta ja loput vastanneista 1-4 -vuotiaiden lasten ryhmissä, joissa lasten lukumäärä vaihtelee. Kaikkien vastaajien ryhmissä työskentelee opettajan lisäksi kaksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa.

Puolet (5/10) kyselyyn vastanneista opettajista ei koe itseään kyselyn perusteella musikaaliseksi ja näin ollen kokevat paineita musiikillisesta osaamisesta työssään. Näistä viidestä vastaajasta neljä opettajaa myös kokee kyselyn perusteella omat taitonsa riittämättömiksi opettaa varhaisiän musiikkikasvatusta omassa lapsiryhmässään. Kaikki viisi vastaajaa, jotka kokevat paineita toimia opettajana musiikin saralta, myös kokivat, etteivät pidä omasta lauluäänestään. 6/10 vastaajasta on jokin vapaa-ajan musiikkiharrastus, joista kaksi arvioi omat soitto- ja säestystaitonsa hyväksi. Loput kuvailivat osavansa soittaa/säestää jonkin soittimen alkeet. Kyselyyn vastanneista opettajista 9/10 vastasi toteuttavansa ryhmässään suunniteltua musiikkikasvatusta vähintään kerran viikossa. 8/10 opettajasta vastasi myös, että musiikki kuuluu heidän tiimissään osaksi pedagogista suunnittelua. Musiikki liitettiin kaikissa kymmenessä vastauksissa osaksi ilmaisua, sekä taito- ja taideaineiden kokonaisuutta. Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat näkivät suunnitellun musiikkikasvatuksen hyvin eri tavoin ja näkemykset poikkesivat toisistaan paljon. Joidenkin vastauksista kävi ilmi, että heille pelkästään aamupiirissä laulaminen tai loruttelu oli suunniteltua musiikkikasvatusta ja taas toisten vastaukset osoittivat, että suunniteltu musiikkikasvatus oli aamupiireissä laulamisen ohella myös selvästi erillinen tuokiomainen tilanne, joka sisältää monipuolista musiikillista ainesta ja sen tavoitteet on etukäteen tarkasti mietitty.

Tulen seuraavaksi esittämään tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin mukaillen kysymyslomakkeen kysymyksiä. Esitän tulosten ohella myös aineistosta suoria lainauksia, joissa käytän vastanneista opettajista tunnusta "O 1-10." Pyrin kuvaamaan erilaisia ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti käyttämällä eri vastaajien sitaatteja, jotka kuvaavat ilmiötä sitä lukijalle konkretisoiden.

6.1 Miksi musiikkikasvatus on tärkeää?

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on, että miksi varhaiskasvatuksen opettajat pitävät alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatusta tärkeänä? Tämä oli myös suorana kysymyksenä sähköisellä kysymyslomakkeella. Vastauksista nousi esille muutamia kaikissa vastauksissa toistuvia teemoja, jotka olivat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, eli sosiaalisen, kognitiivisen, emotionaalisen ja motoriikan osa-alueiden tukeminen, sekä musiikin merkitys perushoito-, ja siirtymätilanteissa. Hujalan ja Turjan (2011, 122) mukaan pienen lapsen musiikillista oppimista voidaan kutsua merkitykselliseksi ja monimuotoiseksi prosessiksi, jossa monipuolinen musiikillinen toiminta vaikuttaa positiivisesti lapsen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja näin ollen tukee lapsen hyvinvointia (Hujala ym., 2011, 122 & Luukkainen ym. 2018, 12).

Kielen kehittymisen tukeminen musiikin avulla nähtiin vastauksissa osana lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Puolet vastaajista nimittäin nimesivät juuri musiikkikasvatuksen merkityksen tärkeänä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana eli motorisen, kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukijana. Kaikki kymmenen vastaajaa mainitsivat vastauksissaan lapsen kielen kehityksen tukemisen musiikkikasvatuksen avulla ja se liitettiin lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Kielen kehityksen tukemista painotettiin jokaisessa vastauksessa ja pidettiin kaikista merkittävimpänä musiikkikasvatuksen vaikutuksista. Myös suun motoriikka nähtiin liittyvän kielen kehittymiseen ja sen tukemista pidettiin vastauksissa merkittävänä. Yhdessä vastauksesta tuli myös ilmi maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen opetteluun tukeminen musiikin avulla. Tässä vastauksessa korostettiin kuvien ja viittomien käyttöä kielen oppimisen tukena. Muut vastaajat puhuivat enimmäkseen suomalaisten lasten kielen kehittymisen tukemisesta.

"Musiikki tukee lasta kokonaisvaltaisesti, varsinkin lapsen kielen kehitystä: sanavarasto karttuu ja monet lapset oppivat kieltä musiikin avulla, joten sen tukeminen on tosi tärkeää." (O7)

"Musiikin ja laulujen kautta ulkomaalaistaustaiset lapset oppivat hyvin kieltä ja pystyvät osallistumaan, vaikkei sitä yhteistä kieltä ole. Myös kaikkien lasten vastavuoroinen kommunikaatio ke-

hittyy. ” (O1)

”Musiikki antaa lapselle mahdollisuuden ja työkalut ilmaista itseään, vaikkei kielitaito ole vielä kehittynyt.” (O5)

”Lapsen sanavarasto laajenee ja tämä oppii musiikillisia termejä. (O9)”

Kognitiiviseen kehitykseen nähtiin kuuluvan juuri kaikissa vastauksissa mainittu kielen kehittyminen sekä myös mielikuvituksen rikastuminen musiikin avulla. Nämä kaksi olivat yleisimmät vastaukset, mutta kaksi vastaajista liitti tähän vielä lapsen ajattelun ja muistin kehittymisen musiikkikasvatuksen avulla. Juuri lapsen mielikuvituksen rikastuttaminen nähtiin tällä osa-alueella tärkeänä ja musiikilla nähtiin olevan siinä iso rooli. Myös aktiivisen kuuntelun ja rauhoittumisen opettelu nähtiin harjaantuvan musiikin avulla. Tämä mainittiin jollain tavalla 8/10 vastauksessa.

”Musiikki voi laittaa lapsen ajattelemaan ihan uudella tavalla, siinä samassa lapsen ajattelu kehittyy ja mielikuvitus rikastuu. Myös muisti kehittyy koko ajan.” (O8)

”Kaikenlainen musisointi tukee lapsen mielikuvitusta. Musiikki tukee myös muistin, luovuuden ja ajattelun kehittymistä.” (O7)

”Lapsi oppii kuulemaan ja kuuntelemaan. Lapsen keskittymiskyky alkaa harjaantua.” (O3)

Puolet (5/10) vastaajista nimesivät myös **matemaattisten taitojen harjaantuvan** musiikin avulla

”Musiikki tukee myös osaltaan matemaattisten taitojen syntymistä.” (O1)

”Musiikin avulla lapsi saa tietoa eri aihe-alueista ja esimerkiksi matemaattiset valmiudet kehittyvät,” (O7)

2/10 vastauksesta opettajat toivat myös esiin puheen ja laulamisen kehityksen yhteyden, eli viittasivat lapsen taidon laulaa kehittyvän samanaikaisesti tai jopa ennen kielen kehitystä.

”Tukee lapsen kielen kehittymistä, joskus huomaa että ne laulaa jo ennen kuin puhuu.” (O2)

”Pienet lapset oppivat ihan älyttömän nopeasti laulun sanoja, vaikka puhetta tulisi muuten vielä melko vähän.” (O2)

Nämä kaikki edellä mainitsemani kehityksen osa-alueet mainittiin kolmen opettajan vastauksissa. Muut vastaajista nimesivät niistä vähintään kaksi osa-aluetta.

Emotionaaliseen kehitykseen opettajat liittivät tunteiden nimeämisen, tunnistamisen, ja niiden ilmaisun. Musiikkikasvatus nähtiin tässä oivana tapana harjoitella näitä taitoja. Vastaajat käyttivät tunnetaitojen tukemisessa mm. tunteita herättävää musiikkia ja erilaisia lauluja, jossa käsitellään ja nimetään erilaisia tunnetiloja. Emotionaalisen kehityksen tukemiseen liitettiin myös lapsen itseilmaisun ja luovuuden tukeminen. Lapsille haluttiin antaa tilaa tehdä ja kokeilla itse, aikuisen ohjauksessa ja turvaamassa ympäristössä. Myöskin epäonnistumiset nähtiin tällöin lasta kehittävinä tekijöinä. Taiteen kokemista ja ilmaisua, johon musiikki liitettiin, pidettiin luovuuden lähteenä ja sen kehittäjänä. Vastaajat näkivät myös, että joskus lapsen voi olla helpompaa esimerkiksi laulaa ajatuksiaan, kuin laittaa niitä sanoiksi. Opettajat toivat myös esille sen, että musiikin käyttäminen ja laulaminen on luontainen tapa lasten kanssa toimittaessa.

"Musiikki on itseilmaisun ja luovuuden keino." (O5)

"No onhan musiikki ihan paras keino lapsen ja aikuisenkin ilmaista itseään, tunteita ja kaikkea. Puhuminen ei aina todellakaan ole helppoa, voi vaikka laulaa siitä mitä ajattelee ja kannustetaan lapsia tähän kans." (O1)

"Musiikin avulla voidaan yhdessä harjoitella lapsen tunnetaitojen kehittymistä." (O2)

"Jos on turvallinen ympäristö niin lapsi voi oppia epäonnistumisista." (O8)

Sosiaaliseen kehitykseen kyselyyn vastanneet puolestaan liittivät yhdessäolon, turvallisuuden tunteen ja vuorovaikutustaitojen kehityksen musiikin avulla. Musiikkikasvatuksen määrä ryhmissä jakautui aika lailla puoliksi. Puolet (5/10) vastaajista kertoi, että suunniteltua musiikkikasvatusta toteutetaan joka päivä, vähintään aamupiirissä tai siirtymien aikana, jolloin kaikki lapset kerääntyvät yhteen laulamaan ja leikkimään. Tästä lapset oppivat toisen huomioonottamista ja oman vuoron pyytämistä ja odottamista. Yhdessä vastauksessa opettaja myös tunsi, että musiikin avulla lapseen saa erilaisen kontaktin, kuin muilla ilmaisun muodoilla.

"Yhdessäolo ja yhdessä tekeminen opettaa juuri sitä sosiaalisuutta." (O8)

Puolet vastaajista kuvasivat, että suunniteltua musiikkikasvatusta on ryhmässä yhdestä kerrasta kolmeen kertaan viikossa.

"Musiikista tulee sellasta yhdessä tekemisen iloa ja kaikilla on hauskaa. Opitaan myös jakamaan asioita ja pyytämään omaa vuoroa." (O4)

"Musiikki antaa lapselle mahdollisuuden osallistua yhteiseen toimintaan." (O5)

"Lapseen saa musiikin avulla ihan erilaisen kontaktin kuin muilla ilmaisun keinoilla." (O2)

Kaikki kymmenen vastaajaa mainitsivat myös **motorisen** kehityksen tukemisen musiikin avulla ja pitivät sitä selkeästi tärkeänä kielen kehityksen tukemisen rinnalla. Motoriseen kehitykseen liitettiin kaikki liikkuminen ja toiminnallisuus, sekä oman kehon tuntemus. Musiikkihetken aikana motorisia harjoituksia ja liikettä pidettiin myös tärkeänä motivointikeinona. Musiikkiliikunta mainittiin melkein kaikissa vastauksissa. Opettajat käyttivät myös paljon erilaisia musiikkileikkejä motoriikan tukemisessa. 2/10 vastaajasta puhuivat karkeamotoristen taitojen kehittymisen rinnalla myös hienomotoristen taitojen kehittymisestä soittamisen avulla.

"Pitää olla paljon liikuntaa ja liikettä. Tuetaan lapsen motoriikan kehitystä samalla mm. opitaan oman kehon hallintaa ja kehonrytmejä." (O1)

"Musiikki kehittää oman kehon tuntemusta, tasapainoa ja erilaisia liikuntamuotoja." (O7)

"Musiikin avulla tuetaan myös lapsen motorista kehitystä...Paljon erilaiseen rytmiin liikkumista, tanssimista, laululeikkejä ja liikettä." (O4)

Kaikki kymmenen vastaajaa pitivät kuitenkin jokapäiväisessä arjessa tapahtuvaa spontaania, yleensä perushoitotilanteisiin liitettyä musiikkia kaikista luonnollisimpana ja yleisempänä musiikkikasvatuksen muotona alle kolmevuotiailla lapsilla. Suunniteltu musiikkikasvatus nähtiin vastauksissa enemmän tapahtuvan erillisillä toimintahetkillä. Kaikista vastauksista tuli ilmi, että tällaista spontaania musiikin menetelmien monipuolista käyttöä arjessa tapahtui päivittäin eri tilanteissa. Osa opettajista tunsu, että juuri laulaminen on luontainen tapa kommunikoida pienen lapsen kanssa kaikissa eri päivän tilanteissa. Vastauksista tuli ilmi, että perushoitotilanteissa musiikki toimi rauhoittavana elementtinä. Musiikin vaikutus nähtiin myös positiivisena erilaisissa siirtymä- ja odotustilanteissa. Kolmantena musiikkia kuvattiin myös keinona lohduttaa surullista tai itkevää lasta.

"Enemmän niillä toimintahetkillä tapahtuva musa on sitä suunniteltua ja arjessa just laulan kun lapset istuu potalla tai nukkarissa just rauhoittava musiikki toimii hyvin." (O5)

"Laulaminen auttaa lasta usein rauhoittumaan kun tulee paha mieli. Juuri kans siirtymissä auttaa rauhoittavana, potalla rauhoittaa kun aikuinen laulaa, vaipanvaihto." (O2)

"Laulu auttaa lasta toimimaan oikein." (O9)

"Siirtymät, rauhoittuminen, ohjeiden antaminen, kaikessa voin käyttää musiikkia apuna, se rauhoittaa ja saa lapset kuuntelemaan." (O8)

"Suurin osa siitä laulusta on spontaania, meillä lauletaan koko ajan ihan kaikkialla. Odottelutilanteissa laulamme esim kehonosista tai vaatteista ja taputtellemme rytmejä." (O7)

Puolet (5/10) opettajista kertoi myös musiikilla olevan motivoiva ja joskus myös ikään kuin ”viihdyttävä” merkitys arjessa, etenkin siirtymissä ja odottelutilanteissa.

”Ainahan mä laulan ja etenkin kun pitää odottaa niin se musiikki voi toimia sellasena ”viihdyttäjänä.” (O6)

”Se voi motivoida kuuntelemaan ja odottamaan.” (O10)

6.2 Tärkeitä elementtejä musiikkikasvatuksessa

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, mitä elementtejä varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatuksessa?

Esille nousi kuusi vastauksissa toistuvaa ja yhtenäistä elementtiä:

- musiikista saadut onnistumisen kokemukset ja elämykset
- lapsen osallisuus
- aikuisen mallintaminen
- toistot
- toiminnan monipuolisuus (erilaisten musiikillisten elementtien kokeilu ja yhdistely)
- musiikkikasvatuksen tavoitteellisuus

Kaikista vastauksista tuli ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokainen lapsi saa ensisijaisesti nauttia onnistumisen kokemuksista musiikkihetken aikana. Myös musiikin tuottamaa ilon, sekä riemun tuottamista pidettiin tärkeinä elementteinä musiikkikasvatuksessa alle kolme -vuotiailla lapsilla. Tämän suuntaiset vastaukset yhdistin kaikki teeman *Musiikista saadut onnistumisen kokemukset ja elämykset* alle. Jokaisessa (10/10) vastauksessa oli mainittuna jokin tähän teemaan kuuluva elementti.

”Mielestäni kaikkien taideaineiden perimmäisenä tarkoituksena on tuottaa iloa ja onnistumisen kokemuksia lapselle.” (O1)

”Paljon elämyksellisiä osioita, jotka johdattavat itse musiikkiin.” (O1)

”Lapsi oppii musiikillista ilmaisua ja saa elämyksiä.” (O8)

Musiikista kumpuava elämys ja erilaiset onnistumisen kokemukset tulivat esiin tässä tutkimuksessa jollain tapaa jokaisen vastaajan kohdalla. Heikki Ruismäen artikkelissa

Näkökulmia musiikki- ja taidefilosofisiin arvokysymyksiin (1994) on pohdittu musiikin merkitystä juurikin elämyksellisenä elementtinä. Artikkelissa esittellään opiskelijoiden käsityksiä musiikki- ja taidefilosofisiin kysymyksiin ja myös tässä tutkimuksessa tunne-elämän kehittäminen, nautinnon tuottaminen, mielikuvituksen rikastuttaminen, sekä positiivinen vaikutus ihmisten kommunikoinnissa nousevat vahvasti esille musiikin tuottamina elementteinä. (Ruismäki 1994.)

Myös lasten **osallisuutta** painotettiin vastauksissa, sillä 8/10 vastaajasta nimesi juuri lapsen osallisuuden huomioimisen ja/tai tukemisen tärkeäksi elementiksi musiikkihetken aikana. Vaikka vastauksista näki, että opettajien omien päiväkotiryhmien musiikkikasvatusta oli suunniteltu paljon valmiiksi, esimerkiksi lauluja vuodenaikojen mukaisesti ja erilaisia taitoja harjoiteltavaksi kuukausittain, pitivät vastaajat kuitenkin tärkeänä, että lapsilta nousevat toiveet otetaan huomioon myös musiikkikasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallisuudessa nousi tärkeäksi myös vanhempien osallisuus: toiveiden kuunteleminen ja osallistaminen musiikkitoimintaan

"Vaikka pidän tosi tärkeänä suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, niin otetaan aina mukaan lasten toiveita ja tietty ikätaso huomioon, joskus vaan improvisoidaan ja sekin on tärkeää osata." (O2)

"Sellasta osallistavaa ja lapsilähtöistä toimintaa pitäis olla paljon." (O9)

"Lapset mukaan suunnitteluun ja toteutukseen, näin kiinnostuvat yhdessä musisoimisesta." (O10)

"Paljon lapsen omaa kokeilemistä ja keksimistä. Lapsien tulee olla mukana kaikissa eri projektin vaiheissa." (O3)

"Kysellään myös paljon lapsilta mitä ne toivoo ja pitää osata lukea lasta mistä ne tykkää ja mikä ei oo niin mieluista." (O1)

"Vanhempien toiveesta meillä on musiikkia paljon." (O4)

6/10 vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista pitivät myös tärkeänä osana ryhmänsä musiikkikasvatuksessa **toistoja** ja sitä, että mukana oli aina jotain lapsille tuttuja elementtejä uuden opeteltavan aineksen lisäksi. Tämä toi vastaajien mukaan tilanteisiin lasten tarvitsemaa turvallisuutta, mutta vastaajat pitivät myös tärkeänä jonkun uuden motivaatiota ja oppimista ylläpitävän elementin lisäämistä tutun ja turvallisen rinnalle.

"Onnistunut tuokio sisältää aina lapsille tuttuja ja turvallisia elementtejä. Kertaaminen on tärkeää, mutta esimerkiksi otamme kuukausittain aina jonkun uuden laulun ja tuomme mukaan uusia elementtejä." (O7)

"Jotain tuttua ja turvallista ja jotain uutta." (O1)

"Toistot on tosi tärkeitä. Sitten kun itseään alkaa joku kappale ärsyttämään, nii vasta silloin lapset oppii." (O8)

Opettajat painottivat vastauksissaan myös **monipuolisuutta** ja nimesivät *laulamisen* lisäksi tärkeiksi elementeiksi musiikkikasvatuksessa *soittamisen, toiminnallisuuden ja kuuntelun harjoittelun*. Toiminnallisuuteen liitettiin erilaiset musiikkileikit, musiikkiliikunta ja liike ylipäättänsä motoristen taitojen tukijana. Soittaminen oli myös nimetty kaikissa (10/10) vastauksissa ja vastaajat pitivätkin hyvin tärkeänä, että lapset saavat tutustua erilaisiin soittimiin ja kokeilla niitä vapaasti.

"Soittamisen avulla myös hienomotoriset taidot kehitty." (O3)

"Pitää olla ohjattua ja vapaata toimintaa." (O4)

"Laulamista, liikkumista ja soittamista." (O6)

Neljässä vastauksessa kymmenestä oli painotettu näiden mainittujen lisäksi myös esimerkiksi kehonrytmien, erilaisten lorujen ja köröttelyn merkitystä oppimiselle.

"Harjoitellaan rytmin ymmärtämistä kehon eri osilla tuotettuina." (O9)

Muutamasta vastauksesta tuli myös ilmi se, ettei itse teoriaa ja käsitteiden opettamista pidetty tärkeinä näin pienillä lapsilla, vaan että teoria opitaan tekemisen ohella.

"Teoriaa ei erikseen korosteta lapsille, vaan se tulee siinä sivussa, esim. tempon ja äänenvoimakkuuden vaihtelu." (O10)

"Ei lapsi tee mitään sillä itse tiedolla." (O8)

Vaikka kaikki vastaajat mainitsivat monipuolisuuden tärkeäksi elementiksi, kuitenkin myös 9/10 vastaajasta mainitsi, että juuri monipuolisuus on elementti, jota heidän tulee vielä kehittää omassa ryhmässään. Kaikista vastauksista selvisi, että **musiikkia haluttaisiin lisätä jokaisessa ryhmässä.**

Aikuisen toiminnan **mallintaminen** nimettiin 7/10 vastauksessa tärkeäksi musiikkikasvatuksen elementiksi. Aikuisen rooli nähtiin musiikkitoiminnan suunnittelun lisäksi myös ohjaamisessa merkittävänä. Vastauksista käy ilmi, että opettajat pitivät tärkeänä aikuisen heittäytymistä, mukanaoloa ja asennetta musiikkitoimintaa kohtaan.

"Kasvattaja mallintaa toiminnan (koska liikutaan, koska lauletaan) ja eläytyy itse täysillä mukaan. (O1)"

"Aikuisen on tärkeä olla täysillä mukana ja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä. (O2)"

7/10 vastaajasta nimesi tärkeäksi elementiksi myös **musiikkitoiminnan tavoitteellisuuden**, jonka mukaan kaiken musiikillisen toiminnan tulee aina lähteä lasten omista tavoitteista sekä huomoida lapsen ikä- ja taitotaso. Analysoidessani kaikkia vastauksia, tuli ilmi, että ne vastaajat, jotka mainitsivat musiikkitoiminnan tavoitteellisuuden tärkeäksi elementiksi, eivät kokeneet paineita musiikillisesta osaamisesta ja heillä oli vapaa-ajalla jokin musiikkiharrastus.

"Kyllä se on tärkeintä että ne musiikkihetken tavoitteet on mietitty etukäteen ja ne täyttyy sen aikana." (O8)

"Pitää olla suunniteltua tavoitteellista ja systemaattista sen hauskan pitämisen ohella." (O6)

6.3 Näkyykö varhaiskasvatuksen opettajan oma musiikkitausta hänen näkemyksissään?

Kolmantena tutkimus kysymyksenä on, että millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajan oma musiikkitausta näkyy hänen käsityksissään? Ensiksi analysoin varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtaneen koulutuksen tarjoaman musiikinopetuksen merkitystä heidän käsityksiinsä musiikkikasvatuksen toteuttamisesta omassa lapsiryhmässään. Aineistosta selviää, että opettajat kokevat musiikinopetuksen aseman omassa varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtaneessa koulutuksessaan hyvin eri tavoin. 9/10 vastaajasta oli kouluttautunut opettajaksi (kandi tai maisteri) yliopistossa, joten heillä tulisi olla saman suuntainen käsitys musiikinopetuksen laadusta. Kuitenkin puolet vastaajista piti musiikin määrää koulutuksessa riittämättömänä ja musiikki nähtiin vain yhtenä oppiaineena muiden joukossa.

"Musiikin merkitys oli vähäinen, se oli oppiaine muiden joukossa." (O7)

"Mielestäni musiikkia oli koulutuksessa aivan liian vähän. Sitä olisi mielestäni pitänyt olla muillakin, kuin vain musiikin jaksolla." (O5)

"Muihin oppimisen osa-alueisiin nähden musiikkia ihan liian vähän." (O8)

Kaksi vastaajaa myös koki, että musiikin opetus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtaneessa koulutuksessa oli sekavaa opettajien vaihtuvuuden takia

"Musiikin asema oli mielestäni heikko ja opettajan sijainen ei tuntenut varhaiskasvatusta, joten tunnit oli suunniteltu ja toteutettu huonosti." (O3)

5/10 vastaajista näki osaltaan musiikin olleen hyvin edustettuna koulutuksen aikana. Nämä vastaajat painottivat, että opetuksessa painotettiin paljon pedagogiikkaa, suunnitelmallisuutta ja osallisuutta. Yksi (1/10) opettaja koki yliopiston tarjoavan paljon mahdollisuuksia valita musiikkia pakollisten kurssien lisäksi valinnaisena ja olikin opiskellut musiikkia sivuaineena.

”Opistolinjalla musiikkia oli hyvä määrä ja opetusta kattavasti kaikista osa-alueista.” (O1)

”Tosi tärkeä, koska olin kiinnostunut sen opiskelusta, olin myös motivoitunut oppimaan kuinka käyttää musiikkia paremmin lasten kanssa työskentelyssä.” (O4)

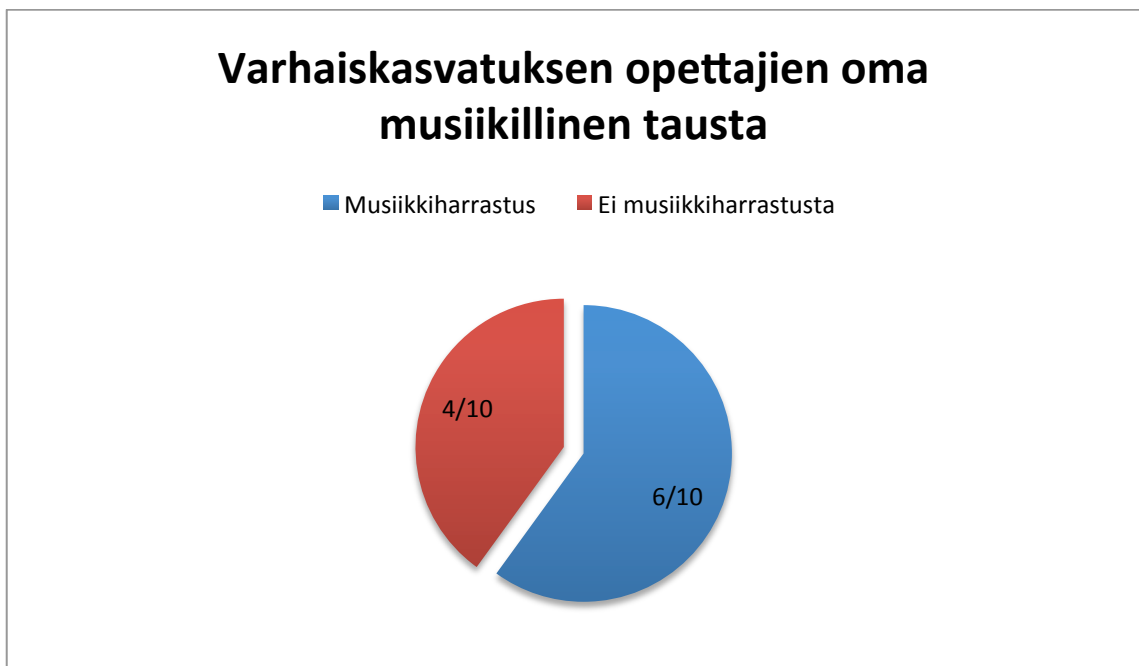
”Sitä oli paljon ja opettelimme monipuolisesti lauluja ja erilaisten soittimien soittamista.” (O9)

”Koin sen tärkeänä ja hyvänä ja asiaksi jossa minulla on paljon opittavaa. Koulutuksessa käytiin paljon läpi musiikin merkitystä arjessa.” (O10)

Kaikki vastaajat puhuivat kuitenkin vain koulutuksessa järjestettävästä musiikin opetuksesta, eivätkä nostaneet esille esimerkiksi päiväkodeissa tapahtuvista opetusharjoituksista, jotka ovat suuressa merkityksessä opettajan oman opettajuuden ja ammatillisuuden kehittymistä. Gravis (2012) nostaa esille tutkimuksessaan myös opettajien harjoittelut päiväkodeissa opintojen aikana, joissa ohjaavalla opettajalla on suuri merkitys siinä, miten hän mallintaa taito- ja taideaineiden opetusta harjoitteluryhmässä ja millainen on taiteen merkitys ohjaavan opettajan mielestä. Tutkimuksen mukaan ohjaavan opettajan omat käsitykset vaikuttivat suoraan ammattiin opiskevien opettajien ajatuksiin taito- ja taide aineista kun he aloittivat oman työuransa.

Yhteenvedon voidaan sanoa, että kaikki opettajat kokevat jossain määrin taito- ja taideaineiden määrän yleisesti liian vähäiseksi varhaiskasvatuksen opettajan työhön johtaneessa koulutuksessaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut selvittää varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin johtavaa koulutuksen tarjoaman musiikinopetuksen laatua, vaan keskittyä opettajan omiin käsityksiin ja siihen, miten tämä koki musiikin aseman koulutuksessaan, sekä keskittyä opettajien oman musiikillisen harrastuneisuuden osuuden vaikutukseen.

Seuraavaksi analysoin oman mahdollisen musiikkiharrastuksen vaikutusta opettajan käsityksiin musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Aineistosta nousi esille selvästi se, että ne opettajat, joilla ei ollut musiikkiharrastusta vapaa-ajalla, kokivat musiikkikasvatuksen toteuttamisen haastavaksi verrattuna niihin, joilla omaa musiikillista harrastuneisuutta oli. Erityisesti aineistosta nousi esille soittotaidon puute, tunne riittämättömyydestä, sekä musiikinteorian puuttuminen.



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen opettajien oma musiikillinen tausta

6/10 vastaajasta (kuvio 1.) oli omakohtaista kokemusta laulamisesta tai jonkun soittimen soittamisesta harrastuksena vapaa-aikana. Kun analysoin tätä tietoa siihen, vaikuttaako omakohtainen musiikkiharrastus musiikkikasvatuksen toteuttamiseen opettajan omassa ryhmässä, löytyi muutama selkeä ero musiikkia vapaa-ajalla harrastavien opettajien ja niiden opettajien välillä, joilla tällaista harrastusta ei ollut.

6/10 vastaajasta on jokin vapaa-ajan musiikkiharrastus, joista kaksi vastaajaa arvioi omat soitto- ja säestystaitonsa hyväksi tai ainakin riittäviksi. Loput kuvailivat osaavansa soittaa jonkin soittimen alkeet. Yleisimpinä soittimina mainittiin kitara ja piano. Puolet (5/10) vastanneista opettajista ei koe itseään kyselyn perusteella musikaaliseksi ja he kokevat kyselyn perusteella paineita musiikillisesta osaamisesta työssään. Näistä viidestä vastaajasta neljällä ei kyselyn perusteella ole omakohtaista harrastuneisuutta musiikin saralta. Nämä neljä opettajaa myös kokivat oman lauluäänensä negatiivisesti, sekä omat taitonsa riittämättömiksi opettaa varhaisiän musiikkikasvatusta omassa lapsiryhmässään.

Seuraavaksi kysymyslomakkeella kysyttiin, mitä kehitettävää opettajat näkevät oman ryhmänsä musiikkikasvatuksessa. Ne opettajat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta musiikin harrastamisesta, laulamisesta tai soittamisesta (kuvio 1.) nimesivät kaikki säestyksen ja monipuolisuuden puutteen musiikillisessa toiminnassa kehityskohteena,

kun taas ne opettajat, jotka olivat maininneet harrastavansa musiikkia vapaa-ajalla, eivät kokeneet näitä asioita haastaviksi. Näiden lisäksi haasteelliseksi oman ryhmän musiikkikasvatuksessa koettiin myös oma epävarmuus koskien musiikkia ja sen opettamista, sekä musiikinteoriatiedon riittämättömyys. Kun taas ne opettajat, jotka harrastivat musiikkia vapaa-ajallaan, eivät kokeneet paineita omasta lauluäänestään tai musiikinteorian riittämättömyydestä.

"No kyllä se mulla ainakin on säästystaidon puute ja musiikkiteorian riittämättömyys on se kompastuskivi." (O6)

6.4 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli musiikkikasvattajana

2/10 vastaajasta painotti vielä sitä, että vaikkei opettaja ole itse musikaalinen, täytyy tämän ottaa vastuu musiikin toteuttamisesta ryhmässä. Osa vastaajista painotti myös opettajan saamaa koulutusta, opettajalla on tiimissä vahvin pedagoginen koulutus suunnitella ja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.

"Opettaja ymmärtää koulutuksensa pohjalta parhaiten, miten tukea lapsen musiikillista oppimista. Opettaja on se, joka pystyy suunnitella juuri kyseiselle lapsiryhmälle tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista musiikkikasvatusta." (O2)

"Rooli on tärkeä, koska opettaja on pedagogisessa vastuussa." (O10)

"Kaikki voi toteuttaa musiikkia, mutta opella vastuu sen pedagogiikasta, vastaa sen perusteleminen tiimille ja koko työyhteisölle. Itse pidän huolta niistä tavoitteista ja siitä että se on ikätasoista se toiminta." (O5)

"Opettaja havainnoi mitä lapset osaa ja mitä ei, sekä mielenkiinnon kohteet. Tämän pohjalta on opettajan vastuulla suunnitella tavoitteellista toimintaa." (O3)

Kyselyyn vastanneet opettajat näkivät myös tärkeänä roolina sen, miten opettaja motivoi, mallintaa ja innostaa lapsia toteuttamaan musiikkia. Vastaajista noin puolet pitivät tärkeänä sitä, että opettaja löytää jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja heikkoudet ja pystyy vastaamaan niihin laadukkaalla musiikkikasvatuksella. Myös positiivisen palautteen antaminen nähtiin tärkeänä osana musiikkikasvatusta lapsen itsetunnon kohentajana.

"On tärkeää oli lapsi sitten musikaalinen tai ei, että opettaja löytää jokaisen vahvuudet ja saa lapsen tuntemaan onnistumisen kokemuksia ja iloa toiminnastaan. Pitää vaan löytää oikeat keinot." (O8)

"tärkeää antaa positiivista palautetta lapsille, se nostaa itsetuntoa ja saa lapsen kokeilemaan uusia asioita." (O2)

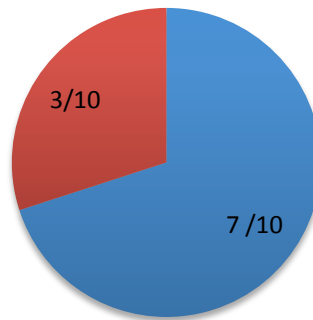
Kun opettajilta viimeisenä kysyttiin mikä heidän ryhmissään musiikkikasvatuksen saralla toimii hyvin ja missä taas on kehitettävää, nousi esille muutama kaikille vastauksille yhteinen teema. Kaikki vastaajat nimesivät toimivaksi musiikista kumpuavan ilon ja riemun, jonka näkee lapsista, sekä tiedon siitä että musiikkikasvatus on tärkeää ja sitä tulisi lisätä. Melkein kaikki vastaajat myös mainitsivat monipuolisuuden lisäämisen musiikkikasvatukseen ja osa tunsu tarvitsevänsä lisää teoritietoa musiikista. Myös oman soittotaidon puutteellisuuden tai monipuolisten soittimien olemassaolon puutteen nimesivät melkein puolet vastaajista. He mainitsivat myös kehityskohteekseen soittimien integroinnin lisäämistä toimintaan. Myös henkilökunnan puutteen nimesi yksi vastaaja ja kahdessa vastauksessa opettaja kuvasi tiimityötä haasteelliseksi ryhmässä ja tämän negatiivista vaikutusta myös musiikkikasvatuksen toteutumiseen ryhmässä. Yksi vastanneista myös haluisi kuvittaa enemmän lauluja ja oppia esimerkiksi viittomaan lauluja. Kaiken kaikkiaan puolet (5/10) vastaajiista halusi kehittää itseään ja kouluttautua lisää musiikin saralta. Viisi vastaajista olikin hankkinut itselleen jatkokoulutusta joko työpaikan puolesta erilaisten koulutusten avulla tai vapaa aikana jonkin kurssin kautta. Kahdella vastaajalla oli myös jokin musiikin parissa tehty aikaisempi ammatti- tai korkeakoulu tutkinto pohjalla. Melkein kaikki vastaajista myös kokivat, ettei heidän tämän hetkinen oppimisympäristö tue laadukkaan musiikkikasvatuksen toteutusta: soittimia on joko liian vähän, tai ne eivät ole laadukkaita, eivätkä ne ole helposti aikuisten, tai lasten saatavilla.

6.5 Vastaako opettajien käsitykset velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita?

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä on, vastaako opettajien omat käsitykset alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksen merkityksestä ja toteutuksesta velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita. Aineiston perusteella kaikki 10 kyselyyn vastannutta varhaiskasvatuksen opettajaa kokevat musiikin aseman yhtä tärkeänä muiden oppimisen alueiden rinnalla, mutta kertovat ettei sen asema todellisuudessa näy tasavertaisena, Vasu-perusteissa tai päiväkodin arjessa.

Kokevatko varhaiskasvatuksen opettajat Vasu-perusteiden musiikille asetut tavoitteet selkeinä?

■ Kyllä ■ Ei



Kuvio.1 Kokevatko varhaiskasvatuksen opettajat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden musiikille asettamat tavoitteet selkeinä

Kyselylomakkeella kysyttiin ensimmäisenä, että kokevatko opettajat Vasu-perusteiden asettamat tavoitteet musiikille selkeinä? **7/10** opettajasta vastasi tähän kyllä, ja loput **kolme** ei koe niitä selkeinä (kuvio 1.) Puolet niistä vastaajista, jotka kokevat Vasu-perusteiden musiikille asetetut tavoitteet selkeinä lisäsivät kuitenkin vastaukseensa, että tavoitteet koetaan selkeinä perustuen heidän omaan musiikilliseen harrastuneisuuteensa. Muuten tavoitteiden sisäistäminen voisi kyselyn mukaan tuottaa haasteita.

Haasteina Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteissa koetaan kyselyn mukaan

- Konkretian puute
- Musiikin sisältöjä ei ole avattu selkeästi ja musiikille asetettuihin tavoitteisiin toivotaan tarkennuksia
- Musiikilla on Vasu-perusteissa pieni rooli siihen nähden, mitä musiikin vaikutuksista oppimiselle tiedetään

Opettajilta kysyttiin seuraavaksi asteikolla 1-3, kuinka hyvin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita on avattu yhteisesti työyhteisössä, erityisesti musiikin kohdalta. Vastauksista selviää, että nämä 3/10 opettajasta, jotka eivät koe Vasun tavoitteita tarpeeksi selkeiksi, eivät myöskään koe, että tavoitteita olisi työyhteisössä avattu joko ollenkaan, tai tarpeeksi. 7/10 vastaajasta, joille tavoitteet tuntuivat ole-

van selkeät, kokivat taas, että tavoitteita oli avattu yhteisesti työyhteisössä. Kuitenkin vain yksi opettaja koki, että tavoitteita oli avattu hyvin (3= musiikkikasvatuksen tavoitteita on avattu hyvin koko työyhteisön kesken) ja 6/10 vastauksessa vastaajat kokivat että niitä on avattu heikosti (2=musiikkikasvatuksen tavoitteita on avattu heikosti koko työyhteisön kesken). Musiikkikasvatuksen tavoitteita on kyselyn mukaan avattu erilaisissa foorumeissa: kuten talon-, ja opettajien kokouksissa, opettajien yhteisillä sak- ajoilla, tiimipalavereissa ja koko yksikön kehittämispäivänä.

Kyselylomakkeella kysyttiin seuraavaksi, että kokevatko varhaiskasvatuksen opettajat jonkun musiikin osa-alueen haastavaksi toteuttaa? 8/10 vastaajasta ei koe mitään musiikin osa-aluetta haastavaksi, kun taas 2/10 vastaajasta kuitenkin koki omat taitonsa riittämättömäksi yhden tai useamman osa-alueen suhteen. Molempien vastauksissa mainittiin musiikinteorian riittämättömyys ja tämän heijastuminen negatiivisesti monipuolisen musiikkikasvatuksen toteutukseen, sekä oma epävarmuus musiikillisesta osaamisesta, kuten laulu- ja soittotaidon puute.

Viimeisenä selvitettiin, onko uusi velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vaikuttanut jotenkin opettajan työhön musiikkikasvatuksen toteuttamisen saralta. Aineistosta nousi esille muutama kaikissa vastauksissa mainittu Vasu-perusteiden positiivinen vaikutus. Niitä olivat **suunnitelmallisuus, lapsilähtöisyys ja monipuolisuus**.

Puolet vastaajista kertoivat Vasu-perusteiden lisänneen omaan työhön suunnitelmallisuutta sekä monipuolisuutta toimintaan. Tämä monipuolisuus näyttäytyi vastauksissa musiikin kaikkien osa-alueiden hyödyntämisessä ja musiikin lisäämisessä päivittäisiin arjen perustoimintoihin. 3/10 vastaajasta toi suunnitelmallisuuden lisäksi esille myös Vasu-perusteiden velvoittavuuden ja sen mukana tuoman paineen suunnitella ja toteuttaa Vasu-perusteiden tavoitteiden mukaista musiikkikasvatusta. 2/10 vastaajasta mainitsi myös lasten mielenkiinnon kohteiden havainnoimisen ja lapsilähtöisyyden lisääntyneen ryhmän musiikkikasvatuksessa Vasu-perusteiden asettamien tavoitteiden ansiosta. Yksi opettaja toi esiin lapsen oman musiikin tuottamisen ja tekemisen, joka on otettu kehityskohteeksi vastaajan lapsiryhmässä. 3/10 vastaajasta ei kokenut Vasu-perusteiden juurikaan muuttaneen heidän toimintaansa, sillä he ovat opiskelleet opettajan työhön johtavassa koulutuksessa uuden Vasun aikana, joten he ovat mielestään omaksuneet Vasu-perusteiden määrittämät tavoitteet hyvin koulutuksen aikana ja pysyvät toimimaan niiden mukaan myös opettajan tehtävissä.

7. Tutkimustulosten tarkastelua viitekehyksen näkökulmasta

Tässä kappaleessa tulen esittämään yhteenvedona tämän tutkielman keskeisimmät tutkimustulokset ja tarkastelen niitä tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, tutkimuskysymyksiä mukaillen.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, että miksi varhaiskasvatuksen opettajat pitävät alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatusta tärkeänä? Vastauksista nousi esille muutamia kaikissa vastauksissa toistuvia teemoja, jotka olivat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, eli sosiaalisen, kognitiivisen, emotionaalisen ja motorikan osa-alueiden tukeminen, sekä musiikin merkitys perushoito-, ja siirtymätilanteissa. Opettajien vastaukset olivat samassa linjassa tämän työn teoriaosuuden kanssa, sillä esimerkiksi Ruokonen (2001) toteaa musiikillisen oppimisen olevan lapselle kokonaisvaltaisen taiteellinen prosessi, joka tukee juuri lapsen ajattelua, tunteita ja toimintaa, jotka yhdessä liittyvät lapsen kokemusmaailmaan ja näin ollen vaikuttavat lapsen kokonaispersoonallisuuden ja tunteiden kehittymiseen (Ruokonen 2001, 121).

Kognitiiviseen kehitykseen vastaajat liittivät kielellisten taitojen kehittymisen sekä mielikuvituksen rikastumisen musiikin avulla. Musiikin vaikutus erityisesti kielen kehitykseen koettiin tässä tutkimuksessa kaikkien kymmenen vastaajan keskuudessa tärkeäksi ja se oli vahvasti esillä kaikkien vastauksissa. Musiikin roolia tässä prosessissa pidetäänkin selvästi tärkeänä ja sen mahdollisuudet ovat vastaajilla teoreettisella tasolla tiedossa, sekä vastauksien perusteella myös käytössä päivittäin. Kuvien käyttäminen laulujen opetteluun apuna suomenkielisillä lapsilla oli vastausten perusteella käytössä monessa ryhmässä, mutta kuitenkin yllätyksekseni vain muutamassa vastauksessa puhuttiin maahanmuuttajataustaisten lasten kielen tukemisesta. Kielen kehityksen tukeminen musiikkikasvatuksen avulla nähdään olevan erityisen merkityksellistä myös tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä. (Kts. Wylie 2008; Hujala ym. 2011; Ruokonen 2011; Nurmilaakso 2011; Huotilainen 2012; Partanen 2012; Linnavalli 2019). Lapsen kielellisen ja musiikillisen kehityksen nähdään olevan toisiinsa kiinteästi kietoutuneita, koska puhutulla kielellä ja musiikilla on paljon yhteisiä elementtejä. Aivot käsittelevät musiikillisia ja kielellisiä viestejä osittain päällekkäisesti, joten tästä johtuen musiikin käyttäminen kielen oppimisen tukena saa Huotilaisen (2012) mukaan aikaan vahvempia hermoverkkoyhteyksiä aivoissa. Erityisesti laulamisen nähdään olevan vahvasti yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen. Partasen ja Huotilaisen (2013) tutkimuksen mukaan vauvan aivot käyttävät osin samoja mekanismeja käsittelemään laulua ja puhetta, minkä vuoksi musiikki ja laulaminen on mitä parhaita puheenopetusta lapselle,

sillä pienten lasten laulut sisältävät juuri niitä elementtejä, joiden avulla lapsi oppii myös puhumaan. Kun jokaiseen tavuun on liitetty oma sävelensä ja tähän säveleen lisätään vielä taputus mukaan, syntyy lapselle tällaisen rytmisyyden avulla taito tavuttaa (Hujala ym. 2011; Partanen & Huotilainen 2013).

Sosiaalisen kehitykseen opettajat nimesivät vuorovaikutustaitojen monipuolisen kehittymisen musiikin avulla. Emotionaaliseen kehitykseen opettajat liittivät tunteiden nimeämisen, tunnistamisen, ja niiden ilmaisun. Tässä tutkielmassa kuvaan lapsen emotionaalista ja sosiaalista kehitystä termillä sosioemotionaalinen kehitys, sillä huomasin näiden vastausten olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa ja tällöin niistä on selkeämpi puhua yhdessä. Tämän tutkielman teoreettiseen viitekehykseen viitaten musiikki nostetaan esiin juuri tärkeänä vuorovaikutuksen välineenä. Vanhemman lapselle laulamat laulut toimivat merkittävänä kommunikaation välineenä aikuisen ja lapsen välillä jo vauvaiästä lähtien ja tämän on todettu vaikuttavan myös merkittävästi lapsen omien tunne- ja kommunikaatiotaitojen kehittymiseen (Huotilainen & Putkinen, 2009; Lindeberg-piironen ym. 2017). Monipuolinen musiikillinen toiminta tarjoaa tämän tutkielman viitekehyksen valossa lapselle keinoja opetella turvallisesti ilmaisemaan itseään, sekä käsittelemään erilaisia tunteita. Musiikillinen yhdessä tekeminen voi myös edistää lapsen itsesäätelyn, itseluottamuksen ja itsetunnon kehittymistä. (Ahonen 2017, 173.) Lisäksi lapselle tarjoutuu mahdollisuus musiikin avulla kokea ilon ja innostumisen tunteita toimia osana yhteisöään ja samanaikaisesti myös oppia empatiaa (Huotilainen ym. 2009; Hujala ym. 2016).

Motorisen kehityksen tukemiseen vastaajat liittivät tässä tutkimuksessa kaiken liikkumisen ja toiminnallisen tekemisen. Myös tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä musiikin harrastamisen on Särkämön ja Huotilaisen (2012) mukaan havaittu edistävän lapsen kokonaisvaltaisen motoriikan kehittymistä. Musiikki voi Ahosen (2017) mukaan myös innostaa lasta liikkumaan ja ilmaisemaan itseään kehon avulla. Näin ollen monipuoliset musiikilliset toimintamuodot edistävät lapsen fyysistä kehitystä, kuten perusliikuntataitojen kehitystä, koordinaatokykyä ja kykyä rentoutua. (Ahonen 2017.)

Kaikkien kymmenen opettajan vastauksissa musiikin merkitys nähtiin kuitenkin kaikista vahvimmin vaikuttavan rauhoittavana elementtinä, sekä turvallisuuden tunteen luojana erilaisissa perushoitotilanteissa. Ruokosen (2009) mukaan musiikin merkitys korostuu lapselle etenkin tilanteissa, joissa musiikilla on positiivinen vaikutus tilanteen lopputulokselle. Tämän tutkielman viitekehyksen valossa varhaiskasvatuksessa musiikkikasvatus voidaan näin luontevasti liittää kaikkeen muuhun toimintaan kuten perushoito- ja

siirtymätilanteisiin, sekä leikkeihin (Ollaranta & Simojoki 1989; Ruokonen 2009). Erityisesti siirtymätilanteissa musiikkikasvatusta oli tämän tutkielmaan mukaan liitetty tukemaan lapsen itsesäätelyn ja omatoimisuuden tavoitteita. Kuitenkin vain 2/10 opettajaa sanoivat tämän olevan ennalta suunniteltua ja tiedostettua toimintaa ja loput kuvasivat sitä enemmän spontaaniksi toiminnaksi arjessa. Kaikki vastaajat kokivat musiikin vaikuttavan tilanteisiin positiivisella tavalla ja sen koettiin toimivan vuorovaikutuksen välineenä, jonka avulla vastaajat tuntevat saavansa lapsen erityisen kontaktin. Aikuisen on kuitenkin tärkeä olla tilanteissa oikeasti läsnä ja laulaa lapsen kanssa, eikä vain laulaa lapselle. Perushoitotilanteet tulisi nähdä siis mahdollisuutena olla vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa, eikä ajatella niitä rasitteina, koska juuri erilaiset arjen perushoitotilanteet nähdään tämän tutkielman valossa rakentavan lapsen perusturvallisuutta, tunnetta minuudesta ja kuulumisesta johonkin. (Helenius ym. 2001.)

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, että millaisia elementtejä varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksessa. Esille nousi kuusi vastauksissa toistuvaa ja yhtenäistä elementtiä, jotka olivat *musiikista saadut onnistumisen kokemukset ja elämykset, lapsen osallisuus, aikuisen mallintaminen, toistot*, toiminnan *monipuolisuus*, (erilaisten musiikillisten elementtien kokeilu ja yhdistely) sekä musiikkikasvatuksen *tavoitteellisuus*. Nämä opettajien vastaukset ovat hyvinkin samansuuntaisia kuin Hongisto- Åberg ym. (2001) esittelemät Suomen musiikkileikkikoulun opettajien määrittelemät, alle kouluikäisille lapsille suunnatut musiikkikasvatuksen tavoitteet. Näissä tavoitteissa korostetaan myös erityisesti lapsen myönteisen asenteen herättämisen musiikkia kohtaan. Toistoja ja erilaisten ilmaisun muotojen monipuolista kokeilua voi taas voi Ruokosen (2009, 22) mukaan toteuttaa esimerkiksi laulamisen, soittamisen, tanssimisen, liikkumisen, dramatisoinnin ja maalaamisen kautta. Hujalan ym. (2011, 129) mukaan alle kolme -vuotiailla lapsilla musiikkikasvatuksen tulisi koostua kuuntelusta, laulamisesta, soittamisesta, liikkumisesta ja riittelystä, sekä näiden kaikkien integroinnista. Moni vastaaja oli nimennyt tässä tutkimuksessa soittamisen ja laulamisen, mutta vain muutamassa vastauksessa puhuttiin riittelystä tai aktiivisen kuuntelun harjoittelumisesta. Vain 2/10 vastauksessa puhuttiin näiden kaikkien elementtien integroinnista muuhun toimintaan. Ruokosen ym. (2009, 24-25) mukaan musiikkikasvatuksen katsotaan esimerkiksi edistävän lapsen matemaattisia valmiuksia ja käsitteen muodostamista. Kuitenkin vain muutamassa vastauksessa tuli ilmi musiikin integrointi muihin oppimisen alueisiin, kuten juuri matematiikkaan. Puolet (5/10) vastaajista painottivat musiikkikasvatuksen suunnittelussa tavoitteellisuutta (yksittäisen lapsen, sekä koko ryhmän). Osa vastaajista oli tiimensä kanssa suunnitellut jo alkusyksystä koko toimintavuoden tapahtumat, myös musiikkikasvatuksen osalta val-

miiksi, perustuen esimerkiksi erilaisiin teemoihin, kuten vuodenaikoihin ja niiden vaihteluun. Kuitenkin myös lasten osallisuutta musiikin suunnittelussa ja toteutuksessa painotettiin ja suunnitelmiin oltiin valmiita tekemään muutoksia sen mukaan, millaisia ajatuksia ja tavoitteita lapsiryhmästä vuoden aikana nousisi. Varhaiskasvatustilain ja Vasu-perusteiden mukaan jokaiselle lapselle tulee tehdä vuosittain henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa asetetaan erilaisia tavoitteita toimintakaudelle koskien lapsen kehitystä ja oppimista. Näin ollen musiikkikasvatuksen tavoitteellisuus olisi mielestäni pitänyt näkyä vielä vahvemmin kaikkien opettajien vastauksissa.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, näkyykö varhaiskasvatuksen opettajan oma musiikkitausta hänen käsityksissään? Yhteenvedon voidaan sanoa, että kaikki opettajat kokivat jossain määrin taito- ja taideaineiden määrän yleisesti liian vähäiseksi varhaiskasvatuksen opettajan työhön johtaneessa koulutuksessaan ja musiikin opetusta toivottiin lisää varhaiskasvatuksen opettajan työhön johtaneessa koulutuksessa.

Ennako-olettamuksenani oli, että varhaiskasvatuksen opettajan oma musiikillinen tausta, kuten oma musiikkiharrastus, näkyisi siinä, miten hän toteuttaa musiikkikasvatusta omassa päiväkotiryhmässään. Kun analysoin opettajan oman musiikkiharrastuneisuuden vaikutusta opettajan käsityksiin ja tapaan toteuttaa musiikkikasvatusta omassa lapsiryhmässään, näyttää siltä, että ne opettajat jotka kokevat olevansa itse musikaalisia ja kiinnostuneita musiikista, tuntuvat myös olevan enemmän kiinnostuneita myös toteuttamaan musiikkikasvatusta omassa ryhmässään, kun ne opettajat, joilla ei esimerkiksi ole musiikkiharrastusta. Aineistosta nousi esille selvästi se, että ne opettajat, joilla ei ollut omaa musiikkiharrastusta vapaa-ajalla, kokivat musiikkikasvatuksen toteuttamisen haastavaksi verrattuna niihin, joilla omaa musiikillista harrastuneisuutta oli. Erityisesti aineistosta nousi esille näiden opettajien soittotaidon puute, tunne riittämättömyydestä, sekä musiikinteorian puuttuminen. Yllättäväksi tässä tutkimuksessa koin sen, että puolet (5/10) kyselyyn vastanneista opettajista kokee paineita musiikillisesta osaamisesta työssään. Juuri näillä vastaajilla ei ollut omakohtaista harrastuneisuutta musiikin saralta ja he myös kokivat oman lauluäänensä negatiivisesti, sekä omat taitonsa riittämättömiksi opettaa varhaisiän musiikkikasvatusta omassa lapsiryhmässään. Tämä vahvistaa omaa ennako-olettamustani, jonka mukaan musiikkikasvatusta toteutetaan vielä vahvasti oman osaamisen ja harrastuneisuuden pohjalta. Yllättävänä koin myös sen, miten moni opettajista sanoi kokevansa olevan epämusikaalinen. Juvo-nen (2012) ym., kuvaavat artikkelissaan tällaista kokemusta musiikkirajoittuneisuudeksi, jossa yksilön aijemmat negatiiviset kokemukset siitä, että joku on arvioinut heidän

musiikillista ilmaisuaan, ovat vaikuttaneet tämän myöhempään ajatteluun omista musiikillisista kyvyistään. Pohdin sitä myös näiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla. Ovatko he kokeneet tällaista ilmaisuun kohdistuvaa loukkaavaa tunnetta esimerkiksi lapsuudessaan tai myöhemmin varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtaneessa koulutuksessaan, jonka vuoksi ajattelevat omasta musikaalisuudestaan nii negatiiviseen sävyyn? Liittyvätkö paineet opettaa musiikkia siis vahvasti omaan kokeemukseen ja käsityksiin omista taidoista? Tätä ajatusta vahvistaa myös Australiassa tehty tutkimus, jonka valossa ala-asteen opettajilla oli alhainen itseluottamus opettaa musiikkia, verrattuna esimerkiksi matematiikan tai englannin opettamiseen (Gravis 2010).

Tässä tutkimuksessa myös musiikinopetus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtavassa koulutuksessa koettiin hyvin eri tavoin. Vaikka 9/10 vastaajasta oli saanut teoriassa samantasoisesta koulutuksesta, piti kuitenkin puolet (5/10) vastaajista musiikin määrää koulutuksessa riittämättömänä ja musiikki nähtiin vain yhtenä oppiaineena muiden joukossa. Toinen puoli vastaajista taas koki musiikin aseman koulutuksessaan vahvaksi. Voiko harrastuneisuudella tai sen puutteella olla tässäkin merkitystä? Voi siis hyvinkin olla, että ne opettajat, joilla ei ole musiikillista taustaa, eivät koe saavansa ammattiin johtaneesta koulutuksesta tarpeeksi työvälineitä ja osaamista toteuttaa asiakirjojen tavoitteiden mukaista musiikkikasvatusta. Tai onko jokin tekijä musiikinopetuksessa opettajan työhön johtaneessa koulutuksessa voinut laukaista tällaisen edellä mainitsemani tunteen omasta epämusikaalisuudesta, jonka vuoksi koko musiikin opetus koulutuksessa koettiin negatiivisena?

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin sitä, millainen on opettajan rooli musiikkikasvattajana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsittivät musiikkikasvatuksen hyvin eri tavoin ja se tarkoitti kullekin vastaajalle vähän eri asiaa. Tämä näkyi eroina siinä, miten he toteuttavat musiikkikasvatusta omissa alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmissään. Hongisto-Åbergin ym. (2001,172) mukaan, musiikkikasvatuksen tulisi koostua sekä suunnitelluista tuokioista että epävirallisista, spontaaneista päivittäin tapahtuvista yhteisistä hetkistä lapsen kanssa, jossa musiikki toimii vuorovaikutuksen välineenä sisältäen merkityksellistä musiikillista ainesta. Kuitenkin tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että alle kolmevuotiaiden musiikkikasvatuksen laatuerot vaihtelevat paljon saman kaupungin sisällä ja osalle vastaajista musiikkikasvatus tarkoitti pelkästään esimerkiksi spontaania aamupiirissä laulamista tai perushoitotilanteissa musiikin käyttämistä vuorovaikutuksen välineenä, kun taas osa vastaajista näki sen päivittäisen laulamisen ohella tapahtuvina erillisinä tuokioina, jotka olivat erikseen suunniteltu yksittäi-

sen lapsen sekä koko lapsiryhmän tavoitteiden pohjalta. Kaiken taiteellisen kokemisen tulisi olla lapselle oikeus ja laadukkaan musiikkikasvatuksen pitäisi kuulua lasten jokapäiväiseen arkeen. Näin ollen jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan olisikin osattava tukea monipuolista, laadukasta ja päivittäin tapahtuvaa ennakkoon suunniteltua, sekä spontaania musiikkitoimintaa. Ohjattujen musiikkituokioiden lisäksi musiikkia tulisi hyödyntää varhaiskasvatuksessa erilaisissa siirtymä- ja odottelutilanteissa, perushoidossa, liikuntahetkillä ja vaikka retkillä.

Vastaajat näkivät tärkeänä opettajan roolina sen, miten opettaja motivoi, mallintaa ja innostaa lapsia kokemaan ja tuottamaan itse musiikkia. Vastaajista noin puolet pitivät tärkeänä myös sitä, että opettaja löytää jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet sekä heikkoudet ja pystyy vastaamaan niihin laadukkaalla musiikkikasvatuksella. Myös positiivisen palautteen antaminen nähtiin tärkeänä osana musiikkikasvatusta lapsen itsetunnon kohentajana. Suurin osa vastaajista näki opettajan roolin tiiminjohtajana, jolla on pedagoginen vastuu ryhmän toiminnan suunnittelusta. Vastaajat painottivat myös sitä, että vaikka opettaja ei ole itse musikaalinen, täytyy tämän ottaa vastuu musiikin toteuttamisesta ryhmässä. Yksi vastaaja koki kuitenkin opettajan roolin musiikkikasvattajana ihan samanlaisena kuin kaikkien muidenkin tiimin jäsenten, eikä korostanut sitä ollenkaan. Kaikki vastaajat kuitenkin mainitsivat tiimityön tärkeyden ja sen miten opettajan on tärkeä osallistaa tiimin kaikkia jäseniä myös musiikkikasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Ruokonen (2020) painottaa, että varhaiskasvatuksen opettaja on usein ensimmäinen ja ainoa lapsen taidekasvattaja ennen kouluikää ja näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä voidaan nähdä arvokkaana juurikin erilaisten taiteenmuotojen välittäjänä uudelle sukupolvelle. Varhaisiän taidepedagogiikka on Ruokosen (2020) mukaan lisäksi hyvin vaativaa toimintaa edellyttäen opettajalta taidekasvatuksen alueiden hallinnan lisäksi aina myös aktiivista havainnointia ja läsnäoloa, sekä kykyä tunnistaa lapsen kehityksellisiä tarpeita. Opettajan on pystyttävä tukemaan ryhmän jokaista lasta näiden lähikehityksen vyöhykkeellä taiteen ja erilaisten leikin elementtien avulla. Lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä luoda tilaa lapsen omille ajatuksille ja mahdollistaa lapsen omaehtoinen kokeilu ja toiminta. (Emt. 2020.)

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, vastaako opettajien omat käsitykset alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksen merkityksestä ja toteutuksesta veloitettavan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita. Aineiston perusteella kaikki 10 kyselyyn vastannutta varhaiskasvatuksen opettajaa kokevat musiikin aseman yhtä tärkeänä muiden oppimisen alueiden rinnalla, mutta kertoivat ettei sen asema todellisuudessa näy tasavertaisena, Vasu-perusteissa tai päiväkodin arjessa.

Moni vastaaja oli nimennyt asioita joita heidän tulisi tehdä ja toteuttaa musiikkikasvatuksen saralla, mutta kokivat erilaisia esteitä näiden asioiden toteuttamiselle. Opettajat kokivat henkilöstön poissaolojen ja kiireen vaikuttavan musiikkikasvatuksen toteuttamiseen. Mielestäni aikuinen yksin luo kiireen tunteen ryhmään ja ennakoimalla, sekä riittävän hyvällä suunnittelulla selvittää siinä jos joku aikuinen on poissa. Mielestäni ei voida ajatella, että jos joku on poissa, suunniteltuja toimintoja ei voida tällöin toteuttaa. Moni vastaajista painotti jokaisen ryhmässä työskentelevän aikuisen roolia musiikkikasvatuksessa, joten silloinhan yhden henkilön poissaolon ei tulisi vaikuttaa toiminnan toteuttamiseen. Surullisena voidaan todeta, että usein helpompana vaihtoehtona tällaisissa tilanteissa nähdään toiminnan pois jättäminen tai sen siirtäminen, joka ei myöskään ole linjauksessa Vasu-perusteiden kanssa, jotka velvoittavat koko varhaiskasvatuksen henkilökuntaa sitoutumaan sen toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteuttamiseen. Vaikka varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit esittelevät musiikkikasvatuksen tavoitteet omasta mielestäni selkeinä, ei tämä ole itsestään selvys ja se näkyy myös tässä tutkimuksessa. 3/10 opettajasta ei kokenut tämän tutkimuksen valossa Vasu-perusteissa musiikille asetettuja tavoitteita selkeiksi. Nämä vastaajat myös kokivat, ettei näitä tavoitteita ole avattu ollenkaan yhteisesti koko työyhteisön kesken heidän omalla työpaikalla. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siis siltä, että musiikkikasvatukselle asetettujen tavoitteiden avaaminen yhteisesti koko työyhteisössä esimerkiksi erilaisissa palaverissa, työilloissa tai kehittämispäivänä selventäisi niitä työntekijöille niin, että monipuolisen musiikkikasvatuksen toteuttaminen koettaisiin helpommaksi ja selkeämmäksi. Niiden käsittelemättä jättämisellä taas näyttäisi olevan negatiivinen vaikutus musiikkikasvatuksen toteuttamiselle. Mielestäni tämä on huolestuttavaa ja heijastuu suoraan siihen, että taito- ja taideaineita käsitellään ja toteutetaan hyvin eri tavoin eri päiväkotiyksiköissä ja tällöin laatu ei ole joka paikassa tasaista. Koen, että musiikki on yksi niistä ilmaisun muodoista, jota toteutetaan vielä vahvasti opettajan ja työyhteisön oman mielenkiinnon ja harrastuneisuuden pohjalta. Tämä näkyy juurikin Karvin (2019) selvityksen mukaisena laadun vaihteluna ja eriarvoisuutena, eikä ole linjassa Vasu-perusteiden kanssa. Koska varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit ovat muuttuneet viime vuosina paljon ja niitä päivitetään jatkuvasti, koen että tällainen työyhteisön yhteinen keskustelu niiden sisällöstä ja sen toteuttamisesta olisi todella tärkeää.

8 Luotettavuus

Tässä luvussa pohdin tämän koko tutkielman, eli sen teoriataustan, tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta. Pyrin tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti koko prosessin luotettavuutta, sillä Tuomen & Sarajärven (2018, 163) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulisi aina ottaa huomioon koko tutkimusprosessi. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja lähtökohtana on tutkijan oma subjektiviteetti. Tutkimuksen luotettavuuden taustalla on ajatus siitä, kuinka tutkimuksen sisältämät väitteet ovat perusteltavissa ja miten todenmukaisina niitä voi pitää. Tässä tutkimuksessa minä toimin itse tutkijana ja näin ollen tarkkailen tutkimuksen luotettavuutta itseni kautta. Olen tutkimuksen alusta asti luokitellut itseni ensisijaisesti tutkijaksi, joka pystyy katsomaan tutkittavaa ilmiötä ulkopuolisena, mutta samaan aikaan toimin itse varhaiskasvatuksen opettajana, kuten tutkittavat henkilöt. Olen tietoisesti pyrkinyt etäännyttämään itseäni omasta opettajuudestani ja omista näkemyksistäni sekä teoriataustasta, joka minulla on aiheesta ja toimia tutkijana, joka ei perusta analyysiään omiin näkemyksiinsä. Tämän tutkielman pohjana toimii kandidaatin tutkielmani, joka on tehty täysin erilaisissa olosuhteissa kuin tämä tutkielma. Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut tässä välissä suuria muutoksia erilaisissa asiakirjoissa, sekä koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Myös oma opettajuuteni ja ammattillisuuteni on kehittynyt työelämässä vuosien aikana verrattuna aikaan jolloin tein kandidaatin tutkielmaani. Tämä on mielestäni hyvä tuoda esille ja tiedostaa tarkasteltaessa tämän tutkielman luotettavuutta.

Luotettavuuden tarkastelu alkaa siitä, kun olen valinnut tämän tutkielman lähtökohdat ja aiheen tälle tutkimukselle. Tämän tutkielman aihe perustuu oman mielenkiinnon musiikkia kohtaan lisäksi, myös selkeään ilmiöön varhaiskasvatuksen kentällä, josta olen varsin kiinnostunut ja samaan aikaan hyvin huolissani. Tämä huoli ei kuitenkaan ole vain henkilökohtainen, vaan se on osa laajempaa ilmiötä, jota on tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa laajemmin koko Suomessa (Repo ym. 2019). Koska aiheesta ei ole vielä juurikaan tehty tutkimusta varhaiskasvatuksessa, toimii tämän tutkielman inspiraationa myös Henna Suomen (2019) väitöskirja, jossa on tutkittu luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksen toteuttamisesta ala-koulussa. Tämän tutkielman luotettavuutta lisää se seikka, että tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin saman suuntaisia kuin Suomen (2019) väitöskirjan tulokset.

Tutkielman teoriatausta pohjautuu kandidaatin tutkielmaani ja muu aineisto on kerätty lukemalla aiheen piirissä olevaa kirjallisuutta, pohtimalla omia havaintoja päiväkodissa työskennellessäni, sekä tutustumalla musiikkikasvatusta koskeviin artikkeleihin ja tutkimukseen, sekä kotimaassa, että kansainvälisesti. Osa lukemistani artikkeleista oli toteutettu yli kolmevuotiaiden lasten parissa tai koulumaailmassa, mutta koen että sain niistä kuitenkin irti relevanttia tietoa ja perspektiiviä aiheeseen koskien omaa tutkimustani ja sen tutkimuskysymyksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 166-170) painottavatkin teoriaosuuden monipuolisuutta tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Vaikka aloitin vuosi sitten tämän tutkielman tekemisen kirjoittamalla teoriaosuuden melkein valmiiksi ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista, kiteytyi se kuitenkin lopulliseen muotoonsa vasta tutkimustulosten analysoinnin jälkeen, jolloin teoriatausta muotoutui nykyiseen muotoonsa. Myös tutkielman tutkimuskysymykset elivät koko tutkimusprosessin ajan ja nekin kiteytyivät lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen lopussa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut pyrkiä yleistettävään tietoon, vaan tuoda esille yhden ison kunnan opettajien omia käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta. Pyrin mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti tutustumaan aineistoon ja käsittelemään sitä ulkopuolisena henkilönä. Kuitenkin, kun aihe on itselle hyvinkin tärkeä ja toimin varhaiskasvatuksen opettajana ja intohimoisena musiikkikasvatuksen toteuttajana, voin rehellisesti todeta, että jossain kohtaa omat mielipiteeni ovat voineet vaikuttaa aineiston tulkintaan. Pyrin kuitenkin koko ajan esittelemään tuloksia mahdollisimman rehellisesti, enkä jättänyt pois asioita perustuen omiin mielipiteisiin. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus paranee, kun tutkija pystyy esittelemään juurikin rehellisesti ja todenmukaisesti kaikki aineiston vastaukset. Tutkimuksen luotettavuus kärsii, jos tutkija hylkää vastauksia perustuen omaan haluunsa. On tärkeää, että tutkija tarkistaa, vastaako hänen tulkintansa tutkittavien omia käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tiedostan myös sen, että jokainen lukija katsoo tätä tutkimusta oman kokemuksensa kautta, mutta Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää juurikin tutkimuksen läpinäkyvyys, eli se miten lukija pystyy lukemansa perusteella itse arvioimaan tutkimuksen toteutusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-165).

Kun alustava teoriatausta oli valmis, hain tutkimusluvan Helsingin kaupungilta. Olin myös yhteydessä luvan saatuaani eri alueiden varhaiskasvatuksen aluepäälliköihin, joilta kysyin lupaa toteuttaa tutkimus heidän alueellaan. Olin myös miettinyt valmiiksi ne varhaiskasvatusyksiköt, joihin minulla oli jo ennestään kontakteja ja lisäksi valitsin satunnaisesti ne yksiköt, jotka halusin mukaan tutkimukseeni. Eri varhaiskasvatusyksiköi-

den mukaan ottaminen lisäsi tiedon monipuolisuutta ja näin myös sen luotettavuutta. Päätin myös ottaa tutkimukseen mukaan eri koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, jolloin voisin mahdollisesti nähdä onko varhaiskasvatuksenopettajan tehtäviin valmistavilla koulutuksilla jotain vaikutusta opettajien käsityksiin. En kuitenkaan tietoisesti tässä tutkielmassa lähtenyt vertailemaan varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään valmistaneen koulutuksen vaikutusta opettajan käsityksiin musiikkikasvatuksesta. Kuitenkin suurin osa vastaajista osoittautui nuoriksi ja melko vähän aikaa työelämässä olleiksi opettajiksi, jotka olivat saaneet opettajan ammattiin johtaneen koulutuksen yliopistosta, eli he ovat kasvatustieteen kandeja tai maistereita. Tämän tutkielman luotettavuutta tarkastellessa täytyy ottaa huomioon tämä seikka, että vastaukset ja tulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset jos otanta olisi ollut tasapuolinen vastaajien koulutustasujen suhteen. Todellisuudessa erilaisia tilastoja tutkimalla voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee paljon myös sosiaalialan koulutuksen saaneita opettajia, sekä täysin kouluttamattomia ihmisiä, tai esimerkiksi lastenhoitajia opettajan sijaisuuksissa. Tämän tiedon valossa olisi hyvinkin mielenkiintoista toteuttaa tämä tutkimus laajemmalla ja monipuolisemmalla otannalla.

Valitsin harkinnanvaraisesti muutaman varhaiskasvatussyksikön, joihin minulla oli kontakteja, sillä uskoin että ne antaisivat minulle varmemmin vastauksia ja takaisin tällä sen, että saisin ainakin joitain vastauksia varmasti. Kysely lähetettiin lopulta 30 varhaiskasvatussyksikköön Helsingissä. Lähetin näiden yksiköiden johtajille saatekirjeen (Liite 1) sähköpostilla, jossa kerrottiin lyhyesti tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta. Saatekirjeessä oli linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen. Kerroin saatekirjeessä tietosuojasta ja anonymiteetin suojelusta vastaajia kohtaan. Uskoin tämän lisäävän luotettavuutta ja myös vastaajien rehellisyyttä vastauksissaan. Saatekirjeessä oli myös selkeä maininta siitä, että jos vastaaja kokee jotain epäselvää kyselylomakkeessa, voi hän olla minuun yhteydessä tutkimuksen aikana.

Itse kyselylomaketta (Liite 2) testasin usean opettajakollegan avulla ja pyrin näin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Muokkasin kysymyksiä, vaihdoin muutamia sanavalintoja ja poistin kokonaisia kysymyksiä testauksen jälkeen. Halusin tietoisesti käyttää kyselylomakkeessa avoimia kysymyksiä, jolloin kysymykset eivät ohjanneet vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Muutama kysymys osoittautui kuitenkin vastaajille ehkä liian haastaviksi, sillä yksi vastaaja kymmenestä vastasi mielestäni hyvinkin laajaan kysymykseen: ”Miksi alle 3-vuotiaiden musiikkikasvatus on tärkeää?” tyylillä ”Todella tärkeää.” Tämä ei antanut minulle lainkaan analysoitavaa tietoa ja aiheutti tiettyjä tyhjiöitä tuloksiin näiden vastaajien kohdalla, mutta onneksi kyselylomakkeessa oli myöhemmin

täydentäviä kysymyksiä, joihin myös tämä vastaaja antoi tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa ja paikkasivat näitä tyhjiöitä. Jälkikäteen lisäisin kyselomakkeeseen vielä lisää tarkentavia kysymyksiä, sillä en kaikkien vastausten kohdalla ollut täysin varma, mitä vastaaja vastauksellaan tarkoitti, sillä vastaus oli tulkittavissa eri tavoin.

Kun kuukausi oli kulunut, suljin sähköisen kyselylomakkeen ja lähdin tarkastelemaan saamiani vastauksia. Yllätyksekseni huomasin, että kyselyyn vastanneet opettajat olivat paneutuneet kyselyyn tarkasti ja vastaukset olivat osalla hyvin pitkiä ja informatiivisia. Päätin kesken tutkimuksen tiputtaa varsinaisen otoksen harkinnanvaraisesti viidestätoista vastauksesta kymmeneen vastaukseen, sillä muuten aineisto olisi ollut liian suuri ja sen analysoiminen olisi ollut liian työlästä. Perustelen juuri näiden viiden vastauksen tiputtamista myös sillä, että osalla vastaajista ei ollut kyselyyn vastaamiseen vaadittua koulutustaustaa, tai osan vastauksissa oli liikaa tyhjiöitä, eli opettaja oli saatanut jättää vastaamatta johonkin kysymykseen kokonaan. Näin ollen en usko, että tämä harkinnanvarainen päätös tiputtaa vastauksia pois huojutti tämän tutkielman luotettavuutta. Tämä asia on kuitenkin tärkeä mainita tarkkaillessa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseen valikoituneet tutkimuskysymykset syntyivät niin tutkielman teorian, sekä aineistosta nousseiden teemojen avulla, perustuen myös omiin kokemuksiin työelämässä. Muutama kysymys nousi myös suoraan omista ennakko-olettamuksistani, joille hain tämän tutkimuksen avulla vahvistusta. Myös tutkimustuloksille ja teorialle löytyi työn ja sen analyysin edetessä yhteisiä piirteitä, jotka Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Saamani tulokset eivät olleet myöskään ristiriidassa keskenään, jolloin aineiston tulkinta on osoittautunut reliaabeliksi. (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkimusaiheesta on tehty paljonkin aikaisempia tutkimuksia, mutta ne koskevat usein esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia ja vain harvoin alle kolmevuotiaita lapsia. Kuitenkin tutkimustulokset olivat saman suuntaisia kuin muut aiheesta tehdyt tutkimukset ja tukivat kaikkia ennakko-olettamuksiani vahvisten myös tämän tutkielman luotettavuutta.

9 Pohdintaa

Tulen tässä kappaleessa pohtimaan tämän tutkielman tuloksia kokonaisuutena, peila-
ten niitä samalla varhaiskasvatusta koskeviin laajempiin ilmiöihin. Käännän pohdinnan
lopussa myös katseeni tulevaan ja pohdin mahdollisia mielenkiintoisia jatkotutki-
musideoita perustuen tähän tutkielmaan.

Olen tässä pro gradu -tutkielmassa esitellyt alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasva-
tusta monesta eri näkökulmasta, alkaen varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista sii-
hen, miten musiikki vaikuttaa oppimiseen ja minkälainen merkitys varhaiskasvatuksen
opettajalla on musiikkikasvatuksen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Tämän
perusteella voidaan todeta, että laadukkaalla musiikkikasvatuksella on merkittävä rooli
varhaiskasvatuksessa, erityisesti lapsen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta juuri al-
le kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille
yhden kunnan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksessa tapah-
tuvasta musiikkikasvatuksesta alle kolmevuotiaiden lasten parissa. Tarkoitus ei näin ol-
len ollut pyrkiä yleistettävään tietoon, mutta tulokset kuitenkin antavat osviittaa siitä, mi-
tä varhaiskasvatuksen opettajat yleisesti ajattelevat musiikkikasvatuksesta ja miten Va-
su-perusteet toteutuu musiikkikasvatuksen saralta päiväkodeissa alle kolmevuotiaiden
lasten ryhmissä.

Vaikka kaiken kaikkiaan musiikkia pidetään tämän tutkimuksen valossa tärkeänä alle
kolmevuotiaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukijana, mutta päällimmäisenä minul-
le jäi kuitenkin joidenkin vastausten kohdalla mieleen se, että tietoa musiikkikasvatuk-
sen merkityksestä lapsen kehitykselle on paljon, mutta sen toteuttaminen käytännössä
koetaan haastavaksi. Tämän takia koen, että musiikki jää vielä melko suppeaksi mui-
den oppimisen alueiden rinnalla. Toivon, että tämän aiheen piirissä tehtäisiin lisää tut-
kimusta ja jo tiedossa olevien tutkimustulosten valossa musiikkikasvatuksen asemaa
varhaiskasvatuksessa lähdettäisiin nostamaan, aloittaen varhaiskasvatuksen opettajan
työhön johtavan koulutuksen musiikin opetuksen uudelleen järjestämisestä, sekä myös
työelämässä, jonne toivoisin paljon lisäkoulutusta. Tässä isossa roolissa on myös päi-
väkotien johtajat ja se miten he osaltaan lähtevät mukaan kehittämään oman yksikkön-
sä toimintaa taito- ja taideaineiden kohdalta. Omassa varhaiskasvatusyksikössämme
lähdimme Karvin (Repo ym. 2019) tulosten pohjalta keskustelemaan musiikin asemas-
ta meillä ja kehittämään eräänlaista opasta, jossa on musiikkikasvatuksen teorian li-
säksi myös selkeitä harjoitteita, joita myös niiden opettajien olisi mahdollista hyödyntää,

joilla omaa musiikillista harrastuneisuutta ei välttämättä ole ja joille musiikkikasvatuksen toteutus tuntuu vielä haastavalta.

Koska varhaiskasvatuksen opettajan työssä voi toimia monen eri koulutuväylän kautta, olisin toivonut vastauksia tähän tutkimukseen myös sosiaalialan koulutuksen käyneiltä opettajilta, jotta olisin saanut vielä laajemman kuvan siitä, olisiko opettajankoulutuksella merkitystä opettajalle muodostuviin käsityksiin. Kuitenkaan tähän tutkimukseen ei ihmetyksekseni vastannut yksikään sosiaalialan koulutuksen saanut opettaja. Pohdin miten sosiaalialan koulutuksen saaneiden opettajien käsitykset olisivat vaikuttaneet tämän tutkimuksen lopputulokseen. Tällainen koulutusväylien vaikutusta vertaileva tutkimus voisikin olla hyvin mielenkiintoinen jatkotutkimus ajatellen tätä tutkimusta, sillä todellisuudessa varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee paljon sosiaalialan koulutuksen saaneita opettajia, sekä täysin kouluttamattomia ihmisiä määräaikaissä sijaisuuksissa. Toinen itseäni mietityttävä asia joka näkyy myös tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa, on varhaiskasvatuksen kentällä nähtävissä oleva ilmiö, jossa osa uraansa aloittavista opettajista aloittaa jostain syystä työuransa aina pienten alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Ikään kuin se olisi paikka, josta sitten nousee ylemmäs isompien lasten ryhmiin. Tällainen ajatus on järjetön, sillä lukuisat tutkimustulokset osoittavat lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeiden asioiden tapahtuvan juuri alle kolmevuotiaina. Eikö tällöin pitäisi ennemminkin ajatella, että pienten ryhmissä tulisi työskennellä ne kaikista osaavimmat ja ammattitaitoisimmat opettajat?

Onnismaa ym. (2017) kuvaavat näitä opettajan ensimmäisiä työvuosia valmistumisen jälkeen induktiovaiheena, jolloin tapahtuu sekä ammattiin kiinnittymistä, että siitä pois ajautumista. Koulutus antaa pohjan toimia ammatissa, mutta ei pysty antamaan kaikkea sitä tietoa, jota opettaja tulee tarvitsemaan käytännössä. Induktiovaiheessa kiinnittyminen ammattiin voi horjua, mikäli vastavalmistunut opettaja joutuu yksinään selviytymään työn aiheuttamasta kuormituksesta ja kohtaamistaan haasteista. Varhaiskasvatuksen opettajalla on heti työuransa alussa täysi vastuu ryhmän pedagogiikasta sekä koko tiimin johtamisesta ja häneltä odotetaan heti sellaisia asioita, joita opettaja pystyy oppimaan vasta työssä ja saamaan työkokemuksen avulla (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017). Pohdin sitä, voiko tällä olla jotain tekemistä sen kanssa, että pienten ryhmissä työskentelevillä opettajilla on niin paljon asioita, joita ammatin induktiovaiheessa tulee sisäistää, että taideaineiden osuus jää jotenkin pienemmälle ja muiden asioiden varjoon? Mitä jos induktiovaiheessa oleva opettaja kokee musiikkikasvatuksen toteutuksen liian kuormittavaksi, voiko se johtaa jopa alalta pois ajautumiseen? Pohdin myös varhaiskasvatuksen opettajan työhön johtavan koulutuksen vaiku-

tusta asiaan. Saavatko opettajat tarpeeksi työkaluja koulutuksensa aikana toimia laadukkaasti ja monipuolisen musiikkikasvatuksen suunnittelijoina ja toteuttajina? Tässä tutkimuksessa opettajista 9/10:stä oli saanut teoriassa samantasoisesta koulutuksesta, jolloin voisi ajatella että he olisivat myös saaneet samanlaatuista musiikin opetusta. Kuitenkin vastausten valossa opettajat eivät kokeneet tällaista tasa-laatuisuutta, vaan 3/10 opettajasta koki musiikin aseman olleen koulutuksessa riittämätön. Voiko siis olla, ettei varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin johtavan koulutuksen tarjoama musiikinopetus ole tasa-laatuista ja valmista tulevia opettajia toimimaan varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä musiikin opettamisen saralla?

Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatustutkija Henna Suomi (2019) tutki tätä samaa miinuakin mietityttävää aihetta luokanopettajien parissa ja hänen väitöskirjansa tulokset viittaisivat siihen, etteivät alakoulun opettajat saa koulutuksensa musiikinopetuksesta tarpeeksi teoreettista ja käytännön osaamista. Hänen tutkimuksensa mukaan luokanopettajista vain viidesosa tutkimukseen vastanneista kokee olevansa päteviä opettamaan musiikkia alakoulussa. Suurelle osalle vastaajista opetussuunnitelman mukainen musiikinopetus näytti olevan täysin mahdotonta. Vain kuusi prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että ovat täysin päteviä opettamaan musiikkia omassa alakoulu luokassaan. Myös harrastuneisuus vaikutti tässä tutkimuksessa. (Suomi 2019.) Tämä haaste ei siis jää vain varhaiskasvatuksen pariin, vaan on paljon laajempi ilmiö ja koskee myös esimerkiksi alakouluikäisiä lapsia.

Koen, että käyttämäni aineistonkeruumenetelmä sopi hyvin tähän tutkimukseen, kun tavoitteena oli selvittää vastaajien omia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Koska vastaajat saivat vastata kysymyksiin anonyymeinä, sain rehellisiä vastauksia, joissa vastaajat uskalsivat tuoda esille arkoja henkilökohtaisia asioita. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista kuitenkin haastatella opettajia ja havainnoida musiikin suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatuksen arjessa, jolloin voitaisiin nähdä miten paljon vastaajien vastaukset vastaavat todellisuutta. Olisi myös mielenkiintoista päästä vertailemaan eri ikäryhmiä ja sitä, miten musiikkikasvatukseen suhtaudutaan vanhemmilla lapsilla, sillä monet aikaisemmat tutkimukset kuvaavat vanhempia, yli kolmevuotiaita lapsia. Vertailuun voisi ottaa myös mukaan muita päiväkodeissa työskenteleviä henkilöitä, sekä laajentaa tutkimusta muihin kuntiin. Helsingistä löytyy myös musiikkia painottavia päiväkoiteja, joten vertailu tällaisen musiikkia painottavan päiväkodin kanssa olisi mielenkiintoista.

Tämä tutkimus herätti minussa kysymyksen, että miksi tähän tutkimukseen vastanneiden opettajien musiikilliset tiedot ja taidot tuntuivat niin heikolta ja mitä asialle voitaisiin tehdä? Tämän tutkielman tekeminen herätti minussa myös suuren palon lähteä kehittämään varhaisiän musiikkikasvatusta eteenpäin, mahdollisesti jatkokouluttautumaan lisää sen saralta ja levittämään tietoa varhaiskasvatuksen kentälle musiikkikasvatuksen merkityksestä. Toivon tämän tutkielman antavan varhaiskasvatuksessa työskenteleville ammattilaisille uusia ajatuksia ja ideoita, kouluttautumaan lisää musiikin saralta ja rohkeutta kyseenalaistaa ja kehittää oman varhaiskasvatusyksikön nykyisiä toimintamalleja. Toivon, että tämä tutkielma voi osaltaan herättää samanlaista intoa, kuin se itsessään on herättänyt ja innostaa myös muita rohkeasti kokeilemaan uusia asioita alle kolme vuotiaiden lasten musiikkikasvatuksessa varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Lähteet

- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 270. Helsingin yliopisto
- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet. 2. painos. PS-kustannus
- Eskola J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Erola, T. (2005). Musiikin alkuperä ja evoluutiopsykologia. Tieteessä tapahtuu 3. 27–32
- Forrai, K. (1988). Music in Preschool. Budapest: Franklin Printing House
- Gilmour, Brendan (2013) Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years , Vol.19(3), p.37-39
- Gladwell. M (2008). Outliers: The story of success. Hachette UK
- Gravis, S. (2012). These children aren't creative: Insights from beginning teachers on early childhood arts education. Australasian Journal of Early Childhood Volume 37 Number 1
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. Teoksessa Deliege, I. & Sloboda, J.A. (toim.) Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. New York: Oxford University Press, 145–170
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kieli-
kasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen.* Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 62–69
- Helenius, A., Karila, K., Munter, K., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (2001). Pienet päivähoitossa alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A., Mäkinen, L. (2001). Musiikki varhaiskasvatuksessa - HIP HOI; MUSISOI!. 4.painos. Tampere. Tammer-Paino Oy

Hujala, E., Turja, L., (2016). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- Kustannus

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. (2012). Tutkimuksellinen kehittämistoiminta johtamisen työkaluna. Teoksessa: Anttonen, A., Haveri, A., Lehto, J. & Palukka, H. (toim.) Julkisen ja yksityisen rajalla. Julkisen palvelun muutos. Tampere. Tampere University Press. 335–357

Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019). Luettu 4.12.2019

https://www.hel.fi/static/liitteet-2019/KasKo/uutisten-liitteet/HKI_VASU_2019-LUONNOS.pdf

Huotilainen, M. (2004). Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien syntymänjälkeiseen elämään. Tieteessä tapahtuu 4

<http://www.tieteessatapahtuu.fi/0404/huotilainen.pdf>. Luettu 12.2.2020

Huotilainen, M. (2012). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), Musiikkipedagogin käsikirja – vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa (s. 97-110). Opetushallitus

Huotilainen, M (2009). Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva aikana. Teoksessa J.Louhivuori, P.Paananen & L.Väkevä (toim.). Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen. Helsinki: FiSSME ,121-130

Huotilainen, M. & Putkinen, V. (2009). Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivot toimintaan. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu. ISSN0355-1059. Ykkös-Offset Oy. Vaasa, 204-213

Huotilainen, M. & Särkämö, T. (2012). Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen lääkäri lehti 17/2012 v sk 67

Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Luuletko olevasi epämusikaalinen. Alioartikkeli Turun Sanomat

- Juvonen, A., Lehtonen, K., & Ruismäki, H. (2007). Taito- ja taideaineiden avulla ehkäistään pahoinvointia. *Helsingin Sanomat*
- Karila, K., Harju-Luukkarinen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., SmedsNylund, A-S., (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Luettu 13.3.2020
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf.
- Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., (2001). Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn lectura
- Kivelä-Taskinen, E. (2008). Rytmikylvyn Pikkukuplat. Espoo: Multiprint Oy
- Kiviniemi, K. (2009). Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (70-83)- Juva: PS-kustannus
- Lehtonen, K. (2007). Musiikin symboliset ulottuvuudet. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapia yhdistys
- Lehtonen, K. (2008). *Johdatus musiikkipsykoterapiaan. Psykoterapia* , 27(2), 97—113
- Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I., (2017). *Musiikki varhaiskasvatuksessa - käsikirja*. Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (toim.). Helsinki: Classicus
- Lindeberg-Piironen, A., Ruokonen, I. & Pantsu, L. (2019). Musiikkitoiminnan suunnittelu. Julkaisussa Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja. Toim. A. Lindeberg-Piironen & I. Ruokonen. Helsinki: Classicus, 339–378
- Linnavalli, T., (2019). Effects of musical experience on children's language and brain development. Helsinki : [Helsingin yliopisto](#)
- Louhivuori, J.; Paananen. P. & Väkevä. L. (2009). Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura
- Luukkainen, M. & Grahn, P. (2018). Musiikin varhaiskasvatuksen käsikirja Musiikkimatkailijoille. Suomen Musiikkimatka Oy
- Nurmilaakso, M., Välimäki, A-L. (2011). Lapsi ja kieli - Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki. Unigrafia Oy - Yliopistopaino

Marjanen, K. (2009). *The Belly-Button Chord: Connections of pre- and postnatal music education with early mother-child interaction*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 20.1.2020

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3769-0>

Ollaranta, R., & Simojoki, M. (1989). *Laulan lasten lailla: Musiikin varhaiskasvatuksen opas*. Otava

Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J., Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta - Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER 6(2) 2017, 188–206

Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. Teoksessa I. Deliege & J. Sloboda (toim.) *Musical beginnings. Origins and development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press Inc, 88-112

Partanen E, Kujala T, Tervaniemi M, Huotilainen M. (2013). Prenatal Music Exposure Induces Long-Term Neural Effects. PLoS ONE 8(10): e78946. Luettu 16.1.2020

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078946>.

Perkiö, S., Kaikkonen, M., & Oksanen, T. (2014). 21; Seppänen & Lindeberg-Piironen & Tarvonen 2017, 213–214.)

Perkiö, S., Kaikkonen, M., & Oksanen, T. (2014). ORFF Opetussuunnitelma. Helsinki: Ja-SeSoy ry

Pusa T., (2009). Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ruokonen, I., Rusanen, S. ja Välimäki A-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Yliopistopaino: Helsinki. 71-80

Putkinen, V. (2014). *Musical activities and the development of neural sound discrimination*. Helsinki

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Jukka Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväko-deissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 20.3.2020

https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf.

- Ruismäki, H. (1994). Näkökulmia musiikki- ja taidefilosofiin arvokysymyksiin (237-257). Teoksessa Irti arvotyhjiön harhasta. Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. (toim. R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994
- Ruokonen, I. (2001). Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karpinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) 2001. Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 120–143
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. (2009). Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: Yliopistopaino, 10–15.
- Ruokonen, I. (2011). Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 62–69
- Ruokonen, I. (2012). Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Bookwell, 122–135
- Ruokonen, I. (2016). Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura
- Ruokonen, I. (2020). Leikkiä, Lumousta, Oppimista ja Hyvää Elämää. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL (ent. Lastentarhanopettajaliitto LTOL) PunaMusta, 1. painos, 2/2020
- Strait, D., Parbery-Clark, A., Hittner, E ; Kraus, N. (2012). Musical training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise Julkaisussa Brain and Language, Vol.123(3), 191-201
- Suomi, H. (2019). Tulevilla luokanopettajilla on riittämättömät valmiudet musiikin opettamiseen. Jyväskylä. Luettu 3.4. 2020
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>.
- SLOBODA, J. (1987). What can the psychology of music tell musicians? Teoksessa Henson, M (ed.): Musical Awareness. Huddensfield Polytechnics, 23-35.
- Soinila, S. (2018). Musiikki antaa aivoille siivet. Aivoliitto. Luettu 13.2.2020
<https://www.aivoliitto.fi/aivoterveys/mieli/musiikki-antaa-aivoille-siivet>.

Soininen, M. (1995). Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Luettu 13.2.2020

https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/vaka-tyoaikaesite_1_2019.pdf.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettulaitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Varhaiskasvatustlaki.(540/2018) Luettu 4.12.2019

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus.

Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (2019). Luettu 12.2.2020

https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf.

YK:n Unicefin lasten oikeuksien sopimus. Luettu 20.2.2020

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Vygotsky, Lev Semjonovits. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cole, M., John-Steriner, S., Scribner, S. & Souberman, E. (engl. toim.) Cambridge, MA: Harvard University Press

Wylie, Julie. (2008). Music is the key – musiikki on avain. Teoksessa Kivelä –Taskinen, Elina. Rytmikylvyn pikkukuplat. Espoo. Multiprint Oy. 41-55

Liitteet

LIITE 1: SAATEKIRJE VARHAISKASVATUSYKSIKÖIHIN

Hei,

Olen Varhaiskasvatuksen opettaja ja kasvatustieteiden maisteri opiskelija Helsingin yliopistolta ja kerään aineistoa pro-gradu tutkielmaani sähköisellä e-lomakkeella. Teen tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta. Olen valinnut eri varhaiskasvatusyksiköjä satunnaisesti ja toivoisin, että teidän päiväkotinne alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat osallistuisivat vastaamaan tähän kyselyyn.

Tutkimuslupa Helsingin kaupungilta on myönnetty 22.11.2019

E-lomakkeen löytää osoitteesta:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/100572/lomake.html>

Kysely on esitettävä ja vie aikaa n. 10-15 minuuttia

Tulen huolehtimaan jokaisen vastaajan yksityisyyden suojasta tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimusaineiston keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen osalta varmistan tietosuojan toteutuvan.

Tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä, minuun voi olla yhteydessä

Ystävällisin terveisin,

Viivi Tuominiemi

viivi.tuominiemi@helsinki.fi

Vastausaikaa tutkimuslomakkeeseen on 14.2.2020 asti

LIITE 2: KYSELYLOMAKE

Taustatiedot

Sukupuoli

Ikä

Varhaiskasvatuksen opettajan työhön johtanut koulutuksesi?

Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet tällä hetkellä?

Musiikillinen tausta

Soitatko jotain soitinta?

Millaiseksi arvioit soittotaitosi? (1 osaan alkeet – 5 erinomainen)

Käytkö tällä hetkellä harjoittelemassa jonkun soittaminen soittamista aktiivisesti?

Laulatko kuorossa?

Koetko itsesi musikaaliseksi? (1-5)

Miten koit musiikin aseman lastentarhanopettajan tehtäviin johtaneen koulutuksesi aikana muihin oppiaineisiin verrattuna?

Luettele kaikki mahdolliset harrastuksesi, jotka tukevat varhaiskasvatuksen ilmaisu-, taito- ja taidekasvatusta työssäsi (musiikki, kuvataide, liikunta, tanssi, kirjoittaminen tms.

Musiikin merkitys lapselle

Vastaa avoimiin kysymyksiin lyhyesti

Mikä on mielestäsi varhaiskasvatuksessa tapahtuvan musiikkikasvatuksen merkitys lapsen kasvua ja kehitystä ajatellen?

Millaisia elementtejä onnistunut musiikkituokio mielestäsi pitää sisällään?

Musiikkikasvatus käytännössä

Koen omat taitoni riittäviksi toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä musiikin saralta (1 -5)

Näköykö musiikki osana lapsiryhmäsi toiminnan pedagogista suunnittelua? Miten?

Miten usein ryhmässäsi toteutetaan suunniteltua musiikkikasvatusta?

Mikä on ohjatun musiikkitoiminnan keskimääräinen kesto?

Kuvaile miten käytät musiikkia hyödyksi päivän eri tilanteissa?

Millainen on mielestäsi opettajan rooli musiikkikasvatuksen toteuttajana?

Mitä kehitettävää ryhmäsi musiikkikasvatuksessa mielestäsi on? Perustele

Mitkä asiat mielestäsi toimivat ryhmäsi musiikkikasvatuksessa hyvin tällä hetkellä? Perustele

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteiden vaikutus musiikkikasvatukseen

Koetko varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden asettamat tavoitteet selkeiksi musiikkikasvatuksen osalta? Jos et, miksi?

Koetko että varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita on avattu ja käsitelty tarpeeksi työpaikallasi? (1=heikosti/ ei ole avattu yhteisesti 5=niitä on käsitelty koko työyhteisön kesken)

Miten uusi velvoittava varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet on vaikuttanut musiikkikasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen ryhmässäsi?